

2º CICLO DE ESTUDOS

ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ALEMÃO

ESTRATÉGIAS DE AMPLIAÇÃO DO CAMPO LEXICAL EM PORTUGUÊS (LÍNGUA MATERNA) E EM ALEMÃO (LÍNGUA ESTRANGEIRA)

Silvia Santana de Castro

M

2020



Silvia Santana de Castro

Estratégias de ampliação do campo lexical em Português (língua materna) e em Alemão (língua estrangeira)

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão,

orientado pelo Professor Doutor Jorge Deserto e

coorientado pela Professora Doutora Simone Tomé

Orientadora de Estágio, Dr^a Anabela Borges

Supervisor de Estágio Professor Doutor Jorge Deserto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2020

Die Sprache ist der Schlüssel zur Welt.

Wilhelm von Humboldt

SUMÁRIO

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract	10
Abstract	11
Índice de figuras	12
Lista de abreviaturas e siglas	13
Introdução	14
Capítulo I – Contextualização da intervenção pedagógico-didática.....	15
1.1 Contexto escolar	15
1.1.1 Caracterização da instituição	16
1.1.2 Perfil das turmas	17
1.1.2.1 A turma do 9º ano de Português	17
1.1.2.2 A turma do 11º ano de Português	18
1.2 Definição da área de intervenção	19
1.2.1 Observação de aulas.....	19
1.2.2 Entrevistas informais com a professora orientadora	20
1.2.3 Diagnose e reflexão sobre os dados obtidos	21
Capítulo II – Enquadramento teórico	23
2.1 O Léxico	23
2.2 Léxico vs vocabulário	23
2.3 A competência lexical	24
2.4 Estratégias para o desenvolvimento da consciência lexical	26
2.5 Documentos orientadores em Alemão língua estrangeira	28
2.6 A competência comunicativa	29
2.7 As quatro competências a serem desenvolvidas	33
2.8 As fases da aula de Alemão como língua estrangeira	36
2.9 Estratégias para o desenvolvimento da consciência lexical no ensino de Alemão.....	39

Capítulo III – Estudo empírico	40
3.1 Observação e diagnóstico: Ciclo 0	40
3.1.1 Observação das aulas da professora orientadora	43
3.1.2 Diagnóstico aula zero	44
3.2 Intervenção do projeto de investigação-ação: Ciclo 1	44
3.2.1 Sequência didática I - turma 9ºB	44
3.2.2 Sequência didática II turma 9ºB	46
3.2.3 Sequência didática I - turma 11ºA	46
3.2.4 Sequência didática II turma 11ºA	48
3.2.5 Apresentação dos resultados	48
3.2.6 Discussão dos resultados	50
3.3 Intervenção do projeto de investigação-ação: Ciclo 2	50
3.3.1 Sequência didática da aula síncrona	51
3.3.2 Apresentação dos resultados	53
3.3.3 Discussão dos resultados	53
3.3.4 Considerações finais sobre o estágio de Português	56
Capítulo IV – Experiência na área de Alemão como língua estrangeira	57
4.1 Contexto escolar	58
4.1.1 Caracterização da instituição	58
4.1.2 Perfil dos alunos	59
4.1.2.1 Relato do trabalho com a turma do 9º ano C1	59
4.1.2.2 Considerações finais sobre as aulas de Alemão como língua estrangeira	62
Referências bibliográficas	63
Anexos	66

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2020

Silvia Santana de Castro

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Jorge Deserto, meu orientador na Faculdade de Letras, por sua dedicação e apoio e por seu valioso acompanhamento, com críticas precisas e pertinentes durante todo o percurso de estágio e elaboração do relatório final.

Agradeço à Professora Doutora Simone Tomé por ter sido desde o princípio um modelo e uma inspiração como professora e orientadora, por suas palavras de estímulo e motivação, por sua exigência que nos faz buscar a profundidade e a excelência.

Agradeço à orientadora da Escola Secundária de Ermesinde, Dr^a Anabela Borges, por seu apoio incondicional, por sua exigência e por sua crítica que tanto auxiliaram o meu crescimento como professora de Português.

Agradeço aos meus alunos, portugueses e brasileiros, por permitirem-me exercer este ofício tão gratificante e por darem-me a certeza de que ser professora é a minha vocação.

Agradeço à minha mãe, meu maior exemplo, minha fortaleza.

Agradeço ao meu companheiro de vida, por seu amor, por seu apoio em todos os momentos, por sua sabedoria.

Agradeço aos meus filhos, que iluminam o caminho a cada dia e a tudo dão sentido.

Resumo

O objetivo de “compreender o português padrão e fazer uso adequado dele nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita” é expresso no Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico. A aprendizagem do vocabulário adequado é condição primeira para o alcance deste propósito, tendo portanto um fim em si mesma, uma vez que a obtenção de um repertório amplo facilita a comunicação oral e escrita, proporciona textos mais dinâmicos e permite-nos uma comunicação mais fluída.

O presente relatório tem por tema as estratégias para ampliação do léxico nas aulas de Português como língua materna e Alemão como língua estrangeira. Assim, depois de contextualizar a prática pedagógica e de refletir sobre a mesma, apresenta-se uma abordagem das estratégias implementadas com o objetivo de melhorar a ampliação do léxico dos alunos.

Palavras-chave: consciência lexical, estratégias, ampliação do léxico, vocabulário.

Abstract

The objective of "understanding standard Portuguese and making appropriate use of it in the various orality, reading and writing situations" is expressed in the Portuguese Curricular Programme and Goals for Basic Education. Learning the appropriate vocabulary is the first condition for achieving this purpose and therefore has an aim in itself, since obtaining a wide repertoire facilitates oral and written communication, provides more dynamic texts and allows us to communicate more fluently.

This report focuses on strategies for expanding the lexicon in classes of Portuguese as a mother language and German as a foreign language. Thus, after contextualizing the pedagogical practice and reflecting on it, an approach to the strategies implemented with the aim of improving the expansion of the students' vocabulary is presented.

Keywords: lexical awareness, strategies, expanding the vocabulary.

Abstract

Das Ziel, "Standardportugiesisch zu verstehen und es in den verschiedenen Situationen der Mündlichkeit, des Lesens und Schreibens richtig anzuwenden", wird im Programm und den Lehrplanzielen des Portugiesischen für die Grundbildung ausgedrückt. Das Erlernen eines angemessenen Wortschatzes ist die erste Voraussetzung für die Erreichung dieses Ziels und hat daher einen Selbstzweck, da die Erlangung eines breiten Repertoires die mündliche und schriftliche Kommunikation erleichtert, dynamischere Texte liefert und es uns ermöglicht, flüssiger zu kommunizieren.

Diese Arbeit konzentriert sich auf Strategien zur Erweiterung des Wortschatzes in Portugiesisch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache. Nach einer Kontextualisierung der pädagogischen Praxis und einer Reflexion über diese stellen wir also einen Ansatz für die Strategien vor, die mit dem Ziel umgesetzt wurden, die Erweiterung des Lexikons der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Schlüsselwörter: lexikalisches Bewusstsein, Strategien, lexikalische Erweiterung, Wortschatz.

Índice de figuras

Figuras:

Figura 1: Exemplo de atividade do nível A que consiste em ordenar frases e imagens.	34
Figura 2: Exemplo de atividade do nível B que consiste em completar lacunas com as palavras dadas.	35
Figura 3: Exemplo de atividade do nível C que consiste em completar frases já iniciadas, seguindo um modelo.	35
Figura 4: Exemplo de atividade do nível D que consiste em elaboração de uma produção escrita.	35
Figura 5: Exemplo de expectativa dos alunos do 11ºA em relação ao estudo da obra “Os Maias”.	43
Figura 6: Exemplo de texto com bom repertório vocabular.	49
Figura 7: Exemplo de texto com bom repertório vocabular.	49
Figura 8: Exemplo de repetições e termos fora de contexto na produção escrita.	50
Figura 9: Excerto de texto de opinião postado por aluno na plataforma Teams.	53
Figura 10: Excerto de texto de opinião postado por aluno na plataforma Teams.	54
Figura 11: Excerto de texto de opinião postado por aluno na plataforma Teams.	54

Índice de abreviaturas e siglas

CVPS: Colégio Visconde de Porto Seguro

EB1/JI: Escola Básica e Jardim de Infância

EB2/3: Escola Básica dos 2º e 3º ciclos

ESE: Escola Secundária de Ermesinde

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

PIA: Projeto de investigação-ação

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta de um projeto de investigação-ação, realizado no âmbito do Estágio Pedagógico de Português Língua Materna e Alemão como Língua Estrangeira, na componente da Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no Terceiro Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão, que decorreu no ano letivo de 2019/2020 sendo o estágio de Português na Escola Secundária de Ermesinde. Relativamente à parte alemã será feito o relato de 18 anos de experiência em sala de aula como professora de Alemão no Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS) localizado em São Paulo, Brasil. Não foi realizado estágio pedagógico em Alemão em razão de ter obtido equivalência de créditos por já possuir larga experiência comprovada na área de ensino de Alemão como língua estrangeira.

O tema deste relatório centra-se nas estratégias para ampliação do léxico nas aulas de Português como língua materna e Alemão como língua estrangeira. Assim, depois de contextualizar a prática pedagógica e de refletir sobre a mesma, apresenta-se uma abordagem das estratégias implementadas com o objetivo de melhorar a ampliação do léxico dos alunos.

As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura. (Duarte, 2011, p.10)

O objetivo de “compreender o português padrão e fazer uso adequado dele nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita” é expresso no Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico. A aprendizagem do vocabulário adequado é condição primeira para o alcance deste propósito, tendo portanto um fim em si mesma, uma vez que a obtenção de um repertório amplo facilita a comunicação oral e escrita, proporciona textos mais dinâmicos e permite-nos uma comunicação mais fluída.

O cenário vigente europeu de ensino valoriza ainda o “Aprender a aprender”, ou seja, a competência da aprendizagem autónoma, que possibilita ao estudante assimilar novos conhecimentos e aplicá-los em variados contextos. (Quadro de Referência Europeu, 2007, p.12). Neste sentido, é mister aprender estratégias, que uma vez incorporadas pelo aprendente em sua rotina de estudos, possibilitam e promovem a sua autonomia. Esta condição, a de aprender autonomamente, foi também alvo de estudo durante o estágio e objetivo pretendido com as atividades desenvolvidas.

O primeiro capítulo deste relatório apresenta o contexto escolar da investigação, detalhando as características da instituição onde se realizou o estágio de Português e informações relevantes sobre o perfil de desempenho dos alunos participantes do projeto, de cuja análise resultou o foco de intervenção.

O segundo capítulo destina-se ao enquadramento teórico no qual se baseia o projeto de investigação-ação, fundamentando as estratégias eleitas como mais adequadas e pedagogicamente eficazes, partindo do conceito chave da competência lexical. A base teórica da parte alemã será também aqui incluída.

No capítulo três enquadra-se a prática letiva realizada, através da descrição dos ciclos de intervenção do projeto de investigação-ação, com as sequências didáticas e a reflexão acerca dos resultados obtidos.

No quarto e último capítulo encontra-se o relato da experiência desenvolvida em 18 anos como professora de Alemão como língua estrangeira no maior colégio alemão no estrangeiro, o Colégio Visconde de Porto Seguro, localizado em São Paulo, Brasil.

Por fim são feitas algumas considerações, nas quais são descritas as dificuldades mais relevantes, encontradas durante o processo, bem como uma reflexão sobre as estratégias utilizadas e sua eficácia em relação às questões e aos objetivos propostos. Para além disso, busca-se elencar possibilidades para investigações futuras.

Capítulo I – Contextualização da intervenção pedagógico-didática

1.1 Contexto escolar

1.1.1 Caracterização da instituição

No âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão, realizei no ano letivo de 2019/2020 o estágio pedagógico na Escola Secundária de Ermesinde (ESE).

A ESE, escola pública inaugurada no ano de 1989, possui 1540 alunos, distribuídos por 67 turmas do 5º ao 12º ano do ensino regular, em seus componentes de formação dos cursos científico-humanísticos nas áreas de Ciências e Tecnologia, Ciências Sócio-Económicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. A instituição possui ainda mais sete turmas de ensino profissional nas áreas de Design gráfico, Gestão de Equipamentos Informáticos e de Mecatrónica. Única escola pública com ensino secundário regular e profissional da cidade (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2003, p.5), a ESE passou por reformas e modernização em suas instalações, concluídas para o ano letivo de 2018/2019, e é a sede do agrupamento de escolas de Ermesinde (AEE), ao qual também pertencem outras quatro escolas: EB1/JI de Sampaio, EB 1/JI da Bela, EB1/JI da Gandra e EB2/3 D. António Ferreira Gomes.

A instituição possui um portal chamado *Inovar Consulta*, onde podem ser encontradas informações sobre a atividade escolar de cada educando, utilizando qualquer tipo de dispositivo informático com ligação à Internet. Toda a informação disponível é atualizada, em tempo real, sempre que novos registos ou dados são submetidos e acrescentados pelos professores na escola. Aos encarregados de educação são disponibilizadas neste portal informações como: horário do aluno, disciplinas a frequentar (currículo), atividades previstas na agenda, faltas e registos de comportamento, notas resultantes da avaliação contínua e periódica (do ano corrente ou de anteriores) e as habilitações do aluno (sínteses descritivas sobre as habilitações e evolução do aluno).

No ano letivo de 2019/2020, pude vivenciar o cotidiano da ESE e conhecer professores e funcionários da escola, sempre muito solícitos. Nas aulas de Português, entrei em contato com alunos acolhedores, educados, interessados e com um grande potencial. O ambiente das aulas, sempre leve e amistoso, possibilitava uma situação de aprendizagem muito favorável e claramente centrada no aluno. Para além da experiência em sala de aula, pude

participar do cotidiano da escola, entrada e saída de aulas, recreio, conselho de turma, visita ao Museu da Biodiversidade com a turma do 9ºB, espetáculo de teatro com os alunos do 11ºA, etc. Vivenciei uma instituição com muita qualidade e organização.

1.1.2 Perfil das turmas

No ano letivo de 2019/2020, tive a oportunidade de acompanhar duas turmas de Português, uma no 3º ciclo do Ensino Básico, o 9º ano B, e uma turma do Ensino Secundário, o 11º A.

A orientadora do estágio e professora das turmas aconselhou-me a iniciar o projeto no primeiro período pelo grupo do 9º ano. No segundo período realizei as regências no Ensino Secundário com o grupo do 11º A e no terceiro período novamente na turma do 9ºB, onde concentrou-se o meu Projeto de Investigação-ação (PIA).

1.1.2.1 A turma do 9º ano de Português

A turma do 9ºB, que acompanhei de setembro de 2019 a junho de 2020, era constituída por 22 alunos (9 alunos do género feminino e 13 alunos do género masculino) com idades entre os 13 e os 14 anos.

A prestação dos alunos nas aulas de Português era muito boa nas aulas presenciais. Mesmo que houvesse por vezes ruídos, a turma respondia com prontidão e rapidez quando era chamada a sua atenção e demonstrava motivação ao participar. A observação das aulas constatou que boa parte dos alunos fazia questionamentos e intervenções pertinentes; entretanto havia ainda alguma heterogeneidade nos ritmos de compreensão e execução de tarefas. Alguns alunos demonstravam timidez e somente participavam nas situações comunicativas de sala de aula quando eram chamados. O Ensino à distância evidenciou que este cenário não se modificou consideravelmente, pois os alunos com mais desenvoltura e segurança nos conteúdos participaram bem e mostraram-se tão motivados quanto antes, ao passo que os discentes com maior dificuldade continuaram a tomar palavra somente quando questionados diretamente.

Para além do nível pedagógico, há que se considerar as questões tecnológicas e possíveis falhas no acesso à internet. Muitos alunos não ligavam a câmara, por não possuí-la ou por receio de mostrar-se aos colegas e não raro havia alunos que tinham a sua participação prejudicada por ausência de microfone em seu computador. Pedia-se que os mesmos

registrassem as respostas no *chat*, o que nem sempre ocorria. Por vezes tinha-se a impressão de que alguns alunos não estavam a prestar atenção à aula (facto que se comprovava quando se dirigia uma questão e do outro lado ninguém respondia).

Quanto ao desempenho, viu-se que houve melhora entre os dois primeiros períodos, uma vez que a média saltou de 3,60 (três alunos obtiveram média negativa) para 4,09 (todos os alunos obtiveram médias positivas). Na terceira parcial, as médias do 9º ano B permaneceram idênticas às do segundo período. A manutenção das médias deve-se atribuir entre outras à circunstância excecional que vivenciamos no final do segundo e na totalidade do terceiro período, nomeadamente o facto de que as atividades letivas presenciais foram suspensas, em função do fechamento dos estabelecimentos de ensino a partir de 16 de março de 2020 pelo governo português, ocorrido em consequência da pandemia do COVID-19.

1.1.2.2 A turma do 11º ano de Português

A turma do 11ºA, que acompanhei de setembro de 2019 a junho de 2020, era constituída por 26 alunos (quinze do género feminino e onze do género masculino) com idades entre os 16 e os 17 anos. A turma frequenta o curso de Ciências e Tecnologias.

A concentração dos alunos e o seu interesse pelas aulas de Português demonstraram tratar-se de um grupo muito coeso e empenhado quanto à sua aprendizagem, com intervenções em sua maioria reflexivas e pertinentes. Apesar de numerosa, a turma alcançava um índice elevado de participação ativa e colaborativa e exigia dos professores conteúdo aprofundado e habilidade, para fazer jus ao potencial do grupo.

O 11ºA realizou um questionário¹, aplicado para complementar a caracterização da turma. Todos os alunos têm o Português por língua materna e declaram falar Inglês. Três alunos falam também Francês. A grande maioria diz ser Biologia a sua disciplina favorita. Com duas exceções, todos os rapazes declaram não ser a leitura um hábito. Entre as raparigas, oito são leitoras frequentes de romances ou livros de mistério. A Escrita e a Educação Literária foram as competências mais citadas como sendo aquelas nas quais encontram maior dificuldade, devido ao vocabulário e questões de interpretação.

¹ Cf anexo 11

Excetuando-se quatro alunos, todos consideraram vantajoso centrar as aulas de Português na preparação para os exames. Cem por cento da turma pretende seguir a carreira académica.

Relativamente ao desempenho, o grupo obteve no primeiro período a média 14 (um aluno obteve média inferior a 10 valores). Na segunda parcial, a média da turma saltou para 16. No terceiro período, a média do 11ºA foi de 15,7.

1.2 Definição da área de intervenção

Neste subcapítulo procurar-se-á descrever a identificação do problema com base nos processos de observação de aulas e entrevistas informais com a professora orientadora. Aqui apresenta-se ainda a diagnose e a reflexão sobre os dados obtidos.

1.2.1 Observação de aulas

Iniciei a observação de aulas na turma do 9ºB já na terceira semana do mês de setembro de 2019, princípio do ano letivo. Na primeira aula, a professora pede para que os alunos sentem-se em pares e discutam sobre duas questões: a) Como foram as tuas férias? e b) Que curso vais seguir no 10º ano? Os alunos devem pensar em adjetivos para as duas questões. Após a discussão, os pares fazem a apresentação do que foi comentado e a professora refere, após ouvir os primeiros grupos em relação à primeira questão, que alguns adjetivos estão sendo muitas vezes repetidos (*boas, ótimas, divertidas*). Os alunos são incentivados a procurar sinónimos utilizando o telemóvel, para a que a repetição não aconteça, e faz-se de seguida no quadro uma lista com variáveis aos adjetivos já ditos repetidamente (*fantásticas, interessantes, incríveis, relaxadas, agitadas, imprevisíveis, aborrecidas, cansativas, repetitivas, ...*) Em relação ao curso que poderiam seguir no 10º ano, surgiram após a busca por adjetivos as palavras *indeciso, confuso, perdido, inseguro, interessado, decidido*.

Em outra ocasião, durante a leitura e interpretação do texto “Goa, um rubi com brilho lusitano”, observei que eram frequentes as perguntas sobre o vocabulário do texto. Surgiram dúvidas quanto às palavras *antagónico, deslumbrante, apocalítico e lusitano*, entre outras. Os alunos foram motivados a descrever resumidamente a informação de cada parágrafo. Notei que, por vezes, alguns explicavam à professora o que queriam dizer, porém de forma prolixa, com dificuldade para sintetizar o pensamento.

A turma do 11ºA trabalhou no segundo período a obra *Os Maias*, de Eça de Queirós. Antes de iniciarmos a leitura e análise do romance, assistimos à peça teatral sob o mesmo título no fórum de Ermesinde. Foi realizada previamente uma atividade de produção escrita, na qual os alunos tiveram a oportunidade de expressar as suas expectativas em relação ao estudo da obra e à sua representação teatral. Boa parte da turma referenciou ter ouvido opiniões positivas acerca do romance de Eça de Queirós e por este motivo esperar que a análise fosse interessante e produtiva. Entretanto, um número considerável de alunos expressou o receio de ter dificuldades de compreensão do vocabulário por ser a obra muito extensa, descritiva e complexa. Esta incerteza reforçou a necessidade de atentarmos para o desenvolvimento do léxico.

Ao descreverem como pensavam ser a obra que iríamos estudar, alguns alunos utilizaram o termo “romântico” com o sentido de emotivo, sentimental, sensível; outros o relacionaram ao Romantismo, pensando ser o romance pertencente a esta época literária. Esta atividade deu sentido e enriqueceu bastante o trabalho, pois sabíamos qual era o nosso ponto de partida e tivemos maior clareza no tocante à preparação das aulas, a fim de atingir plenamente os objetivos.

Foi realizado ainda no segundo período um fórum de leitura com apresentação oral, na qual a turma teve a tarefa de manifestar individualmente o seu interesse literário de acordo com o Plano individual de Leitura (PIL). Viu-se uma gama de títulos com variados autores, desde brasileiros como José de Alencar e Jorge Amado, portugueses como Eça de Queirós e Camilo Castelo Branco, a inglesa Emily Brontë, até a coincidência de interesse de dois alunos pelo autor alemão Rainer Maria Rilke. A temática das obras apresentadas evidenciou a maturidade do grupo, que, além de apresentar, entre outras, as belas histórias de Simão e Teresa ou Catherine e Heathcliff, abordou também temas como as perspectivas da origem do mal e a finitude do humano.

1.2.2 Entrevistas informais com a professora orientadora

A professora e orientadora de estágio já conhecia a turma do 9ºB do ano letivo anterior, pois havia trabalhado com este grupo. Em função disso, prescindiu-se do teste de diagnóstico para identificação de possíveis áreas de intervenção. Em conversas informais com a docente, avantei a possibilidade de trabalhar o léxico, pois, segundo a minha observação, eram constantes as dúvidas de vocabulário por boa parte dos alunos. Para além disso, a análise diária dos questionamentos dos discentes e a sua colocação do pensamento

em palavras quando respondiam à interpretação de textos literários e o resultado das atividades desenvolvidas na aula zero, relativas ao conto *Uma História Comum*, de Machado de Assis, apontavam para a necessidade de ampliar o léxico, pois boa parte dos alunos utilizou um vocabulário muito simples e repetitivo².

Ao investigar os fatores possíveis que justificassem este cenário, concluímos que a falta do hábito de leitura, o uso pouco frequente de dicionários e a escassez de atividades em sala de aula direcionadas especificamente para a ampliação do léxico poderiam explicar o contexto. Procuramos, então, propiciar aos alunos momentos de reflexão sobre a língua e a utilização de estratégias por acreditar que as mesmas são necessárias ao crescimento da consciencialização lexical. Por outro lado, havia heterogeneidade em ambos os grupos. Viu-se que, por um lado, uma parte dos alunos necessitava de um leque de vocabulário mais diversificado, ao passo que para outros, por terem desempenho muito acima da média, era imprescindível uma diferenciação, por exemplo com atividades que apresentassem um maior grau de exigência. Assim, foi possível proporcionar o desenvolvimento dos alunos, respeitando e valorizando o ritmo de cada um.

A professora orientadora reiterou a importância da temática do léxico, dado que a turma do 9ºB já apresentava dificuldade na produção escrita, em relação à repetição de palavras e diversificação do vocabulário em apresentações orais e produções escritas, no ano anterior.

1.2.3 Diagnose e reflexão sobre os dados obtidos

Entre as Competências Cognitivas dentro dos Critérios de Avaliação do Português no Ensino Básico da ESE, encontram-se, sob o domínio da escrita, “redigir textos coesos e coerentes” e “escrever com propriedade lexical e com respeito pelas regras de ortografia, de pontuação e de sintaxe”. Quanto à expressão do oral, o documento refere o objetivo de “produzir um discurso oral com vocabulário e recursos gramaticais diversificados”. Diante deste escopo de objetivos e face às observações do diário do investigador e das indicações da orientadora de estágio, foi aberta a possibilidade de trabalhar o desenvolvimento do léxico.

No questionário aplicado para caracterização da turma do 11ºA, as competências mais citadas em que encontravam dificuldade foram *Escrita e Educação Literária* (compreensão

² Expressões como “na minha opinião, eu acho ...”

do vocabulário). É fato a constatação de que boa parte da turma tinha dificuldade de compreensão dos textos estudados, por outro lado havia um grupo que poderia, por seu alto nível intelectual, beneficiar-se de atividades de diferenciação e aprofundamento do léxico, o que nos levou a conclusão de que a temática do desenvolvimento do campo lexical faria sentido nas duas turmas. Assim foi identificada a área de intervenção.

Ao final do ciclo zero, a partir das observações e primeiras experiências com as turmas, chegou-se à formulação da seguinte questão: *Que estratégias podem ser implementadas e desenvolvidas, a fim de ampliar o campo lexical dos alunos?* A partir desta reflexão surgiram os objetivos a serem concretizados no PIA, nomeadamente consciencializar os alunos da relevância da ampliação do seu próprio capital lexical e desenvolver com eles estratégias que os auxiliem no cumprimento desta importante meta.

É interessante ainda observar as diferenças na ampliação do léxico em língua materna e em língua estrangeira. Principalmente em atividades com o texto literário, que em língua estrangeira não são igualmente frequentes, constatou-se que muitas questões de vocabulário eram colocadas, embora os manuais em geral já apresentem um pequeno glossário referente ao texto trabalhado. Este fato, testemunhado repetidamente durante o estudo d’Os Maias e registrado no diário do observador, levou à reflexão sobre o que poderia ser feito para auxiliar os discentes, não somente na compreensão como também na fixação do significado, tendo ciência, enquanto docente, da distinção entre vocabulário receptivo e vocabulário produtivo³. Esta diferenciação assemelha-se ao estudo de língua estrangeira, uma vez que uma parte do vocabulário é tida como necessária somente ao nível da compreensão, ao passo que outra parte deve estar presente nas produções orais e escritas, sendo então necessária uma aprendizagem sistemática. Entretanto, há que se atentar para o nível de exigência no arcabouço vocabular produtivo dos falantes nativos, possibilitando através de atividades específicas, como texto com lacunas, leitura em voz alta, associação dos termos às suas definições ou sinónimos, construção de um glossário, etc. não somente a ampliação do léxico mas também a transferência do vocabulário passivo para o ativo.

³ Por exemplo a palavra “implacável” que consta no texto d’Os Maias: “E afastou-se, todo dobrado sobre a bengala, vencido enfim por aquele implacável destino que, depois de o ter ferido na idade da força, com a desgraça do filho, o esmagava no final da velhice com a desgraça do neto”. (Cap. XVII) Se o objetivo é que o termo faça parte do vocabulário ativo dos alunos, precisa-se mais do que um sinónimo ou definição, é necessário que o termo apareça para o aluno em outras atividades que contemplem o domínio oral e escrito.

Capítulo II – Enquadramento teórico

O presente capítulo tem por objetivo estabelecer as bases teóricas que nortearam o projeto de investigação-ação na disciplina de Português, bem como fundamentar os pilares teóricos que me serviram e servem de alicerce para o ensino de Alemão.

2.1 O léxico

De acordo com o Dicionário do Português Atual Antonio Houaiss (2011), a palavra “léxico” provém do grego “leksikós” e significa “que diz respeito às palavras”.

Ao definir o conceito de léxico sob um ponto de vista de natureza cognitiva, Vilela afirma que léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico numa comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e este faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes numa comunidade. O léxico é, portanto, “a totalidade das palavras existentes numa dada língua; é um saber interiorizado por cada falante”.

(Vilela, 1994, p.10)

2.2 Léxico vs Vocabulário

Convém fazermos uma diferenciação em relação aos termos *léxico* e *vocabulário*. O Dicionário Terminológico advoga a distinção entre estes dois conceitos, referindo-se ao léxico como “o conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua actualização em registos específicos”. O vocabulário é aqui definido como o conjunto das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso.

O léxico é, assim, um todo estruturado e mais abrangente. Correia e Lemos (2005, p.9) referem que o léxico pode ser entendido como um conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, as neológicas e as que caíram em desuso, as declaradas e aquelas que são possíveis considerando os processos de construção de palavras disponíveis na língua, enquanto o vocabulário é “conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registo linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de facto nesse discurso”. Neste sentido, pode-se dizer que o léxico se situa ao

nível da língua, enquanto o vocabulário se coloca ao nível do discurso, o primeiro concretiza-se no segundo.

Vilela argumenta que não se trata tanto de uma distinção entre “parte” e “todo”, mas que por léxico entende-se o “conjunto das palavras essenciais, das palavras e ideias de uma língua; já o vocabulário é o conjunto das palavras realmente existentes num dado lugar e num determinado tempo, ambos absorvidos por uma comunidade linguística.” Todos os falantes têm ao dispor esse conjunto de unidades lexicais que vai sendo construído de acordo com as realizações linguísticas e com a evolução da própria língua. O autor acrescenta ainda que o vocabulário é uma subdivisão do léxico, sendo este último “o geral, o social e o essencial” ao passo que o primeiro é “o particular, o individual e o acessório”. (Vilela, 1995, p.13)

Diante do exposto, podemos então concluir que um indivíduo se apropria do léxico, isto é, das palavras disponíveis na sua língua, para formar o seu próprio vocabulário (palavras que usa no seu quotidiano). Assim sendo, o desenvolvimento da competência lexical na escola pode proporcionar mais qualidade na comunicação e na articulação do pensamento.

2.3 A Competência lexical

A competência lexical, no entendimento de Trévillle & Duquette (1996, p.12), é um conjunto multifacetado, que compreende as seguintes variáveis: a discursiva, a referencial, a linguística, a estratégica e a sociocultural. A componente discursiva diz respeito ao conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações lógico-semânticas entre si (regras do discurso em termos de co-ocorrência, coesão e coerência); a variável referencial implica o conhecimento dos “domínios de experiência e dos objetos do mundo e das suas relações” que permite antecipar, a nível do discurso, as sequências lexicais que correspondem a estereótipos de comportamentos sociais familiares aos falantes; a componente linguística compreende o conhecimento das formas fónica e gráfica dos itens lexicais; da sua estrutura, bem como do(s) seu(s) respetivo(s) sentido(s) virtual/ais e contextual/ais; dos seus comportamentos morfossintáticos e contextos privilegiados; a componente estratégica implica a capacidade de manipular as palavras no interior das suas redes associativas com o propósito de esclarecer, resolver um problema de comunicação, e a capacidade de superar o desconhecimento de palavras por procedimentos de inferência a partir de índices contextuais (em compreensão) ou de formulações aproximadas, paráfrases e definições (em produção). Finalmente, a variável sociocultural é

constituída pelo conhecimento do valor estilístico das palavras (do registro linguístico em que se integram, da sua carga cultural, assim como das suas condições de uso em função dos parâmetros que determinam cada situação de comunicação).

Relativamente à competência lexical, Olivia Figueiredo (2011, p. 346-347) refere que:

[...] ser competente em áreas do léxico, é ter o domínio, a consciência e o controlo da organização do léxico a vários níveis: a nível da estrutura das palavras, sua história, formação (lexicogénese); a nível das suas relações paradigmáticas (identidade, oposição, hierarquização, inclusão, relação parte-todo) e sintagmáticas (expressões idiomáticas como “tirar o tapete”, unidades fixas como “desejo-te as melhoras”, colocações como “tomar uma decisão”); a nível das suas relações discursivas (implicação do conteúdo com o que se comunica).[...]

Na perspetiva de ação didática, ter competência lexical é conhecer para agir, num processo de resolução de problemas. E conhecer uma palavra de forma sistemática, é implementar uma quantidade de informações sobre ela como sejam: saber a sua denotação; identificar a sua categoria gramatical e funcional; reconhecer a sua forma oral (fonética/fonológica) e escrita (ortográfica); saber relacioná-la com outras palavras por associação/substituição (relações paradigmáticas); saber combiná-la com outras palavras (relações sintagmáticas); conhecer os seus registos e usá-los de forma adequada; identificá-la nos seus usos conotativos (metafóricos); mantê-la disponível (e atualizada com novas extensões semânticas) para recorrer a ela quando necessário.

Diante destas colocações acerca da competência lexical, há que se refletir sobre o que é possível fazer nas aulas de Português para alcançar este propósito, uma vez que o professor tem um material didático específico, adotado pela escola, para utilizar, além de outras questões a serem consideradas, como o número de aulas semanais, o programa que tem a cumprir, o número de alunos por turma, a heterogeneidade dos grupos, etc. Penso ser necessária a consciência de que o trabalho dirigido com a palavra tem impacto sobre as várias competências que os alunos têm a desenvolver e por isso ser tão importante a ampliação do léxico.

Observando novamente os conceitos de Inês Duarte (2011, p.18), entendemos que para compreendermos e sabermos usar uma palavra, temos de ter em conta as seguintes

dimensões: a) Conhecer a sua forma fônica; b) Conhecer a sua forma ortográfica; c) Conhecer o(s) seu(s) significado (s); d) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence; e) Conhecer as suas propriedades flexionais; f) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem; g) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas; h) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar; i) Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos. Para a autora, é fundamental desenvolver o ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e promoção da consciência lexical. Não seria então satisfatório apenas termos conhecimento do significado e da forma fônica e ortográfica de uma palavra para a compreendermos realmente. É essencial possuímos um conhecimento profundo e complexo que só pode ser concretizado através do trabalho sistemático, contínuo e organizado com os alunos em sala de aula. Com este pensamento, procuramos, então, através do estágio, desenvolver atividades que pudessem ser um contributo à ampliação do léxico dos discentes, as quais citaremos no subcapítulo seguinte.

2.4 Estratégias para o desenvolvimento da consciência lexical

Quanto ao desenvolvimento da consciência lexical, Inês Duarte (2011, p.24-28) apresenta algumas propostas pedagógicas que denomina “componentes essenciais do ensino orientado para o enriquecimento do capital lexical e para o desenvolvimento da consciência lexical”. Para a autora, é importante “encorajar e apoiar a leitura de muitos textos de vários tipos” e diferentes níveis de complexidade, pois existe, segundo pesquisas, uma “correlação forte entre o volume de leituras de uma criança e a dimensão do seu capital lexical”. A leitura deve ser estimulada e desenvolvida dentro da própria sala de aula e deve estar acompanhada de estratégias de compreensão, como “identificar a ideia principal ou sublinhar ideias acessórias”. O professor, como formador de opinião, pode também estimular e motivar os alunos, à medida em que relate sobre suas próprias leituras. Uma segunda proposta seria a “exposição da criança a um *input* oral de qualidade”. O capital lexical pode ser enriquecido através do contato com textos orais complexos, possuidores de um vocabulário rico e expressões típicas do português escrito, nomeadamente audiolivros adequados, idas ao teatro, a prática de dramatizações ou visionamento de peças de teatro gravadas, livros de histórias lidas pelo professor ou pelos alunos em sala de aula e em casa e o “*input* de qualidade oral” do próprio docente, utilizando um vocabulário variado em sua interação com os alunos.

Duarte (idem, p.24-28) refere ainda sobre a importância de se estimular o capital lexical desde os primeiros anos de escolaridade da criança, o que a experiência em sala de aula corrobora, comprovando também o facto de que esta prática vai muito além dos primeiros anos. O estímulo pode ser feito com atividades lúdicas e jogos de palavras que facilitem desde cedo o aprendizado autónomo de vocábulos, como por exemplo “a memorização e produção de trava-línguas e lengalengas, que as focalizam no formato fónico das palavras, treinando a sua perícia articulatória”; (Na aula de Alemão, sem qualquer restrição, os trava-línguas são muito úteis para assimilação de fonemas não comuns ao Português. Em língua materna, utilizamos a memorização de ditos populares.) Considera-se ainda a “associação de palavras (sinónimos, antónimos, etc.), que permitem constituir e alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra”; atividades que possibilitem a distinção entre o sentido literal e o sentido figurado, a exploração de famílias de palavras, além do ensino explícito de novas palavras, com o objetivo de introduzir conceitos na pré-leitura (e.g. mapa conceitual) ou atividades de pós-leitura para a sistematização e finalmente a introdução de estratégias de reconhecimento autónomo de significado, através da análise da estrutura ou da tentativa de compreensão dos termos pelo contexto.

A experiência em sala de aula permite-me concordar sob vários aspectos com as ideias e estratégias até aqui referidas. O encorajamento dos alunos pelo professor em relação à leitura é de fato essencial. Tive a oportunidade de citar, durante uma regência na turma do 9ºB, um excerto do livro *Tanta gente, Mariana*, de Maria Judite de Carvalho, autora da crónica que estávamos a trabalhar e que referia a solidão de uma menina de quinze anos. No dia seguinte, ao retomar os temas da aula anterior, uma aluna mencionou com propriedade o fragmento que eu havia citado.

Tenho a convicção de que a relação professor-aluno é a base que permite construir uma atmosfera propícia à aprendizagem. É sabido que os docentes estão muitas vezes sobrecarregados com programas a cumprir e pressionados pelo tempo. No entanto, creio ser imprescindível investir neste vínculo, a fim de alcançar um ambiente favorável ao estudo, isto é, uma atmosfera em que o aluno se sinta à vontade para participar da forma como lhe for possível e que se sinta estimulado a fazê-lo, tendo espaço e tempo para colocar as suas dúvidas.

A turma do 9ºB tinha uma relação muito estreita com a professora orientadora. Era notória a disposição dos alunos em seguir as rotinas e atividades sugeridas pela docente, o que facilitou também enormemente o trabalho no estágio, pois os alunos receberam-me com igual entusiasmo. As estratégias apresentadas com o objetivo de ampliação do léxico,

eram prontamente assimiladas pelos alunos e incorporadas à rotina das aulas. Cito como exemplos a construção de um glossário no final do caderno com as palavras novas de cada capítulo (o glossário era também alimentado autonomamente pelos alunos com as palavras que julgavam difíceis para si); a associação de termos a sinónimos ou antónimos, prática que se tornou uma constante nas aulas; a citação da “palavra do dia”, que era em cada aula pesquisada por um aluno no site da Porto Editora chamado Infopédia⁴, a associação de palavras à imagens, etc. eram algumas das práticas que ao longo do ano foram introjetadas pelos discentes e que foram grandes aliadas na ampliação de seu repertório vocabular.

Curiosamente, a palavra do dia, que poderia ser um substantivo, adjetivo, verbo ou advérbio, era quase sempre desconhecida pela turma, necessitando do aluno que apresentasse a sua definição e às vezes também sinónimos. O site oferece muitas vezes até mesmo a etimologia das palavras.

Para além das rotinas, foram desenvolvidas atividades específicas durante as regências, que visavam à fixação e à ampliação do léxico, nomeadamente a associação dos termos à sua definição⁵, a busca por sinónimos e por palavras equivalentes a estrangeirismos⁶, a associação de termos ao Português falado no Brasil⁷, o que enriquece o vocabulário e apresenta nuances e curiosidades do idioma português falado em outro país e uma pequena produção escrita com a utilização de características do estilo queirosiano.⁸

Em função de serem as estratégias para o desenvolvimento da consciência lexical também o foco nas aulas de Alemão, passo agora a referir no subcapítulo seguinte a base teórica que norteia estas aulas. Pretende-se apresentar os pilares que sustentam as práticas gerais implementadas durante 18 anos de experiência como docente da língua alemã, dando ênfase à questão da ampliação do repertório lexical.

2.5 Documentos orientadores em Alemão língua estrangeira

O CVPS possui o chamado *Lehrplan*, currículo de habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória. O documento tem por base o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR, 2007), o qual possui objetivos definidos por níveis de proficiência em cinco idiomas europeus, a saber, Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e

⁴ <https://www.infopedia.pt/> (acedido em 18/08/2020)

⁵ Cf anexo 3

⁶ Cf anexo 3

⁷ Cf anexo 1

⁸ Cf anexo 7

Italiano e uma abordagem orientada para a ação comunicativa. O QECR é uma base comum para a elaboração de programas de línguas, exames manuais, linhas curriculares de orientação etc. na Europa e utilizado em outros países como o Brasil.

[...] Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura.

(Quadro Europeu Comum de Referência, 2001, p.19)

2.6 A competência comunicativa

Segundo a definição clássica proposta por Chomsky (1965), competência significa conhecimento da língua, isto é, o domínio de suas estruturas e regras e desempenho o uso real da língua em situações concretas, em uma relação dicotômica, sem a preocupação com a função social da língua. Ao acrescentar ao termo competência o conceito comunicativo, Hymes (1972) incorpora a este a dimensão social, o que demonstra a preocupação com a utilização do idioma em questão. Desta forma, para que o falante possa alcançar uma comunicação competente, não basta que use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua, é igualmente necessário que saiba utilizar as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere.

Na década de 1970, momento em que a abordagem audio-lingual começava a dar mostras de enfraquecimento, o conceito introduzido por Hymes influenciou o surgimento dos manuais didáticos com o chamado *Communicative Approach*, cuja principal norma é a contextualização da linguagem. Era urgente criar situações e oportunidades para os aprendentes interagirem de forma mais real. Widdowson (1978), cujas ideias ainda fazem sentido nos dias de hoje, refere que não fazia mais sentido uma comunicação que manifestasse o sistema estrutural da língua, quando a mesma não apresentava uma situação real e concreta de comunicação. Os falantes demonstram o conhecimento da língua quando atingem um objetivo comunicativo, não simplesmente por internalizarem uma estrutura frasal abstrata. Diálogos como o transcrito a seguir denunciam a questão anteriormente exposta:

Teacher: What is on the table?
Pupils: There is a book on the table.
Teacher: What is on the floor?
Pupils: There is a bag on the floor.
Teacher: Where is the bag?
Pupils: The bag is on the floor.
Teacher: Where is the book?
Pupils: The book is on the table. (Widdowson, 1978, p. 5)

Imagina-se que a resposta para a pergunta “*What is on the table?*” fosse, nesta situação, “*A book*”, partindo-se do princípio de que não se sabia o que lá se encontrava e não uma frase completa, como mostra o diálogo: “*There is a book on the table.*” Neste contexto, Widdowson (1978) retoma a distinção entre forma e uso e a relaciona com a dicotomia entre língua e fala de Ferdinand de Saussure e com a diferença entre competência e desempenho proposta por Noam Chomsky. O Autor reconhece ainda que forma é um aspecto do desempenho, “um aspecto que evidencia a extensão demonstrada pelo falante de seu conhecimento de regras linguísticas” (Widdowson, 1978, p. 3). Por outro lado, o uso é o aspecto do desempenho através do qual o falante demonstra sua capacidade de utilizar o seu conhecimento das regras linguísticas para a comunicação efetiva.

Segundo o QEER, o aprendente faz uso de uma competência existencial para se comunicar. A partir deste preceito, a comunicação não se concretiza unicamente pelo conhecimento, compreensão e capacidades do aprendente, mas também é afetada por características individuais de sua personalidade, nomeadamente atitudes, motivações, valores, crenças e estilos cognitivos. O documento refere ainda a existência de uma competência de aprendizagem, que inclui a consciência da língua e da comunicação, a consciência e as capacidades fonéticas, as capacidades de estudo e as capacidades heurísticas, isto é, a aptidão para aceitar uma experiência nova e mobilizar as suas competências numa situação de aprendizagem dada e a capacidade para utilizar as novas tecnologias.

Num sentido mais restrito, o QEER define a competência comunicativa em língua considerando três elementos: as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

O Componente linguístico inclui as competências *lexical*, *gramatical*, *semântica*, *fonológica*, *ortográfica* e *ortoépica*. A progressão dos níveis de proficiência em relação ao

uso dos recursos linguísticos, pode ser vista na tabela a seguir⁹:

	Âmbito Linguístico Geral
A1	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.
A2	Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras. É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc. Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.
B1	Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema. Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunlocuções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.
B2	É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer. Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.
C1	É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer.
C2	É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.

Quadro Europeu Comum de Referência, p. 158

A competência lexical, segundo a definição referida no QECR, baseia-se na capacidade do aprendente de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais, como expressões fixas ou palavras isoladas e elementos gramaticais, notadamente as classes gramaticais dos artigos (um, o, etc.), dos quantificadores (alguns, todos, muitos, etc.), dos demonstrativos (este, esse, aquele, etc.), dos pronomes pessoais (eu, tu, ele, ela nós, etc.), dos pronomes interrogativos e relativos (que, como, onde, qual, etc.), dos possessivos (meu, teu, seu, o dele, etc.), das preposições (a, de, por, em, etc.), dos verbos auxiliares (ter, ser, haver, fazer, modais, etc.), das conjunções (mas, e, ou, quando, porque, etc.) e das partículas (p. ex.: em alemão: *ja, wohl, aber, doch*, etc. – pois, então, etc.).

⁹ Resolvi apresentar a tabela completa com o objetivo de dar conhecimento de todos os níveis, embora o nível da turma descrita neste relatório tenha sido somente A2 e B1.

O conhecimento do vocabulário também é descrito pelo QECR e dividido em níveis, como se pode ver nas tabelas de amplitude e domínio vocabular:

	Amplitude do Vocabulário
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunloquções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunloquções.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunloquções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado

Quadro Europeu Comum de Referência, p. 160

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

Quadro Europeu Comum de Referência, p. 161

As competências sociolinguísticas e pragmáticas fecham a tríade considerada pelo QECR como elementos constituintes da competência comunicativa em língua. As primeiras referem-se à capacidade do falante no contexto social do uso da língua, como uso e escolha de formas de saudação e de tratamento, as convenções para a tomada de palavra e o uso e escolha de exclamações e as diferenças de registo (oficial, formal, informal, familiar, etc.) e finalmente as competências pragmáticas, relacionadas ao conhecimento e estruturação do discurso e a realização de funções comunicativas.

2.7 As quatro competências a serem desenvolvidas

Na publicação sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, feita pelo QCRE, a comunicação é descrita como “capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever) em diversas situações da vida social e cultural, consoante as necessidades ou os interesses de cada um.” (QECR, p.9). A comunicação em língua estrangeira tem em conta para além disso o componente intercultural, fundamental para que o entendimento ocorra de forma autêntica. Neste contexto, é essencial desenvolver nas aulas de língua estrangeira as competências de compreensão do oral, que inclui também o uso adequado da fonética, a compreensão de texto, a produção oral e a produção escrita, a fim de atingir o objetivo principal da aprendizagem de uma língua estrangeira, a competência comunicativa, descrita no subcapítulo anterior.

Gerhard Neuner et al. (1981) apresenta em seu livro *Übunstypologie* um escopo de atividades sequenciais apropriadas para as aulas de Alemão com a abordagem comunicativa. O autor propõe uma tipologia de exercícios com encadeamento lógico que percorre a aprendizagem de competências receptivas, passando pela reprodução de estruturas, visando às competências produtivas. As primeiras atividades dão conta da compreensão do oral e da compreensão de texto, o chamado nível A, que inclui exercícios de identificação da informação como (V) verdadeira ou (F) falsa, perguntas com alternativas, associação de palavras a imagens, ordenação de informações aos seus emissores correspondentes, associogramas para a ativação do conhecimento prévio, etc. O nível B traz uma categoria de atividades com carácter reprodutivo, com o intuito de garantir a fixação de determinadas estruturas, como os textos ou diálogos com lacunas, elaboração de perguntas e respostas a partir de palavras fora da sequência correta das frases, construção de frases com suporte em elementos dispostos em colunas, etc.

O nível C descreve exercícios de reprodução, porém com algum carácter produtivo, como a construção de diálogos ou textos com base em informações ou imagens previamente concedidas, diálogo aberto com a construção de um dos falantes, criar um final livre para uma determinada história, elaborar uma carta do leitor sobre um assunto específico, etc. e finalmente o nível D que caracteriza-se por atividades de utilização do idioma em um contexto mais livre, a saber, exercícios onde o aprendente deve exprimir sua opinião, apresentando os prós e contras em um determinado tema, o chamado *Rollenspiel* (Role play), onde é preciso assumir uma determinada identidade e se comunicar livremente a partir dela; a elaboração de cartas ou e-mails, debates, etc.

De seguida, elencar-se-ão atividades que exemplificam os diferentes tipos de exercícios descritos neste subcapítulo. Os mesmos foram retirados do livro didático *Prima Plus B1*, material utilizado na turma do nono ano, descrita neste relatório.

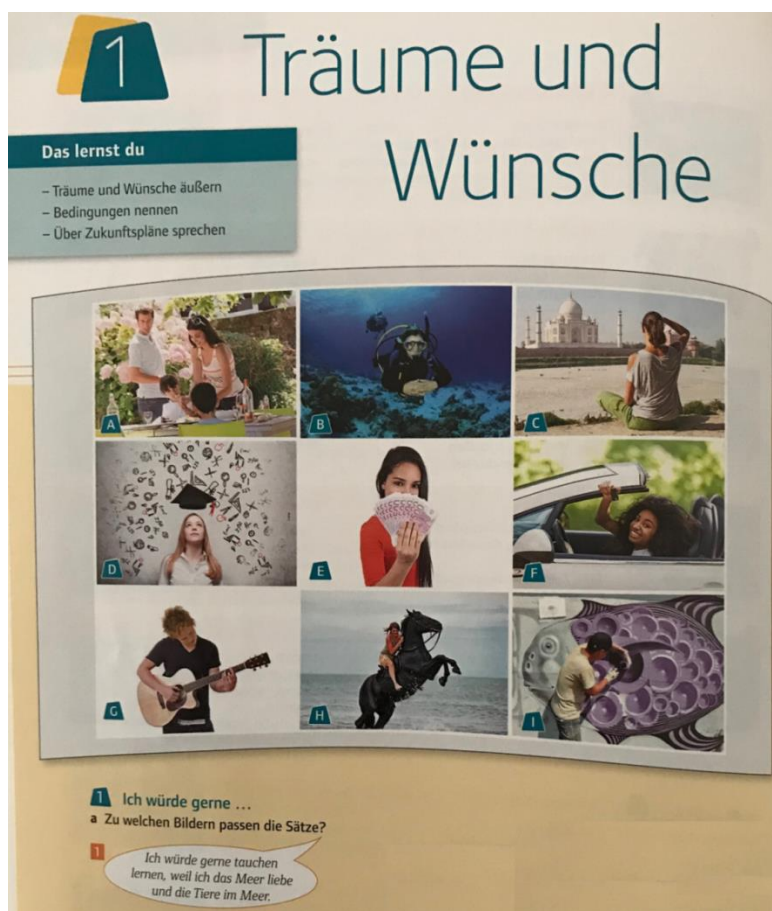


Figura 1 – Exemplo de atividade do nível A que consiste em ordenar frases e imagens. (Prima Plus B1 – Cornelsen – livro texto p.8)

6 Ich denke oft an meine Zukunft ...

a Ergänze die Sätze.
 Angst – Ausland – Familie – Leben – Leben – Meinung – Stelle – Welt – Zukunft

1. Ich möchte eine gute Stelle haben und gut verdienen.
2. Zurzeit bin ich mit meinem _____ zufrieden.
3. Ich habe _____, dass meine Träume nicht in Erfüllung gehen.
4. Was ich in der _____ machen will, weiß ich noch nicht.
5. Ich bin der _____, dass man sein _____ genießen muss.
6. Mein großer Traum ist, dass ich ein paar Jahre im _____ leben und arbeiten kann.
7. Ich möchte eine _____ haben mit drei Kindern.
8. Ich kann die _____ nicht verändern, aber ich kann etwas tun.

Figura 2 – Exemplo de atividade do nível B que consiste em completar lacunas com as palavras dadas. (Prima Plus B1 – Cornelsen – livro de exercícios p.6)

d Schreib Wünsche wie im Beispiel.

1. Ich muss für die Prüfung lernen, aber ich ...
2. Ich bin total gestresst, aber ...
3. Ich habe den ganzen Tag Unterricht, aber ...
4. Magda und Steffie müssen heute arbeiten, aber ...
5. Lana ist zu Hause nie allein, aber ...

1. Ich muss für die Prüfung lernen, aber ich wäre jetzt gerne am Meer.

Figura 3 – Exemplo de atividade do nível C que consiste em completar frases já iniciadas, seguindo um modelo (Prima Plus B1 – Cornelsen – livro texto p.8)

c Wie sehen deine Zukunftspläne aus? Schreib einen Text.

Ich würde gerne ...	Ich habe keine Angst vor der Zukunft, weil ...
Ich hätte gern ...	Ich habe ein wenig Angst vor der Zukunft, weil ...
Ich möchte ...	Ich will ... werden, deshalb ...
Ich wünsche mir, dass ...	Wenn ich 30 bin, dann will ich ...
Ich hoffe, dass ...	Manchmal denke ich, dass ...

R Seite 139: Wünsche und Pläne

Figura 4 – Exemplo de atividade do nível D que consiste em elaboração de uma produção escrita (Prima Plus B1 – Cornelsen – livro de exercícios – p.6)

Após referir as competências sob a perspectiva do docente nas aulas de Alemão e apresentar atividades específicas, propostas por um livro didático, pretende-se no próximo subcapítulo elencar as fases que, organizadas em uma sequência, dão sentido ao contexto da aula.

2.8 As fases da aula de Alemão como Língua Estrangeira

A tipologia de exercícios descrita no subcapítulo anterior é uma grande aliada na preparação das aulas de Alemão, visto que já estabelecem uma sequência adequada, lógica e necessária para o aprendente desenvolver dentro de um tema específico as competências receptivas, reproduzir estruturas para chegar então ao uso da língua de forma mais livre.

Quando pensamos em uma única aula, é importante lembrar que os objetivos são definidos em pequenos passos, partes do objetivo final que vão sendo desenvolvidas em cada fase de uma unidade didática. Segundo Helmke (1997), esta consiste geralmente de três etapas, a saber, *Einstieg* (“introdução”, início da aula), *Erarbeitung* (“desenvolvimento”) e *Ergebnissicherung* (“consolidação do resultado”). Estes três momentos da aula não têm um cadenciamento rígido, uma vez que pode-se iniciar a aula com a consolidação do resultado da aula anterior. Para além disso, cabe destacar-se o fato de que a preparação de uma aula repousa em muitas decisões a serem tomadas pelo docente, em função das características da turma, das necessidades individuais e do grupo e de contingências de momento, como o período de avaliações.

As possíveis fases de uma (ou mais) aula(s), seguindo os exercícios elencados no subcapítulo 2.7 seriam: *Einstieg*: Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema “*Sonhos e Desejos*”, através de associograma, projeção de imagens para associação livre, sem revelar o tema, a fim de estimular a curiosidade e o interesse dos discentes¹⁰, etc. *Erarbeitung*: Aprendentes ordenam imagens e frases que contém uma estrutura importante a ser estudada (Figura 1), atividade seguida por exercícios de reprodução e reprodução com um viés produtivo da estrutura e do vocabulário pertinente (Figuras 2 e 3). *Ergebnissicherung*: A consolidação do resultado seria executada pela atividade de produção de texto (Figura 4), apesar de já ser possível no exercício de tipologia C. Mesmo em uma turma que concentra alunos com desempenho muito significativo, como era o caso do 9º ano c1, é provável que utilizássemos mais de uma aula para chegar à produção escrita de maneira satisfatória. A produção oral, expressão livre dos próprios sonhos e desejos, seria indubitavelmente parte integrante da planificação deste capítulo. Para este intento, seria imprescindível a solidificação da estrutura básica e atividades para o desenvolvimento do Léxico, facultando aos alunos ferramentas para a expressão livre de

¹⁰ Segundo Hilbert Meyer (1987) há que encenar os rituais de início e término das aulas. “Rituale zur Stundeneröffnung und -beschließung müssen *inszeniert* werden”. (p.29)

suas ideias. No capítulo em questão, tratado na turma do 9ºC1 em 2019, lembro-me de tê-lo finalizado com um poema de Bertolt Brecht chamado “*Vergnügungen*”¹¹ (1954), no qual o sujeito poético expressa o que a ele lhe proporciona “prazer, alegria, diversão”, no qual anuncia desejos simples que podem tornar a vida agradável. Na altura, ouvimos ainda a música “*Millionär*”¹², da banda Pop alemã *Die Prinzen*. A utilização dos chamados “*materiais extras*”, como músicas, jogos, poemas, atividades que, via de regra, estão fora do livro didático, é uma opção da qual o professor pode fazer uso com vários objetivos, a saber, aprofundamento do vocabulário, prática e consolidação de estruturas, revisão de conteúdos e até mesmo a simples saída da rotina de trabalho com o livro didático, o que não raro agrada enormemente aos alunos.

A seguir encontram-se os dez critérios que caracterizam uma boa aula de língua estrangeira, descritos por Meyer (2003), baseado nos estudos da chamada SCHOLASTIK-Studie, de Weinert e Helmke (1997). São eles¹³:

- 1) **Estrutura clara dos processos de aprendizagem** (Aula bem estruturada, fio condutor com objetivo, conteúdo e formas sociais facilmente perceptível para professor e alunos – alunos compreendem o que devem fazer, passos da aula são claramente marcados, existem combinados claros sobre regras e rituais do cotidiano das aulas, etc);
- 2) **Utilização intensiva do tempo de estudo** (Tempo real em que os aprendentes estão envolvidos com as atividades da aula – início pontual, é sempre feita a indicação do tempo que os alunos têm para realizar as atividades, etc);
- 3) **Coerência entre as decisões acerca do objetivo, do conteúdo e do método utilizado** (Equilíbrio entre a intencionalidade do objetivo, o conteúdo a ser estudado e a metodologia – está presente uma estrutura definida de começo, meio e fim; existem estratégias de diferenciação para alunos com desempenhos distintos, assegurando o desenvolvimento de cada um no seu ritmo, etc);
- 4) **Diversidade de metodologias** (Redução das aulas frontais e variação nas formas sociais, aula baseada em projetos, aprendizagem em estações, etc);

¹¹ <https://web.sonoma.edu/users/g/grobber/Vergnuegungen.htm> (acedido em 28.07.2020)

¹² <https://www.vagalume.com.br/die-prinzen/millionar.html> (acedido em 28.07.2020)

¹³ Todas as citações retiradas de obras estrangeiras foram traduzidas livremente pela autora deste relatório.

- 5) **Prática de forma inteligente** (Repetição variada e criativa de atividades, com o objetivo de fixação, faz parte da aula a dimensão afetiva, etc);
- 6) **Estímulo individual do aprendente** (Consideração das necessidades de cada aprendente, estratégias de diferenciação – auxílio na elaboração e utilização de estratégias de aprendizagem como memorização, repetição em voz alta, *flash-cards*, etc., promovendo a aprendizagem autônoma, etc);
- 7) **Clima favorável à aprendizagem** (Qualidade da relação professor-aluno e aluno-aluno, respeito e cortesia, responsabilidade com as pessoas e cuidado com os objetos utilizados em aula, justiça, atmosfera tranquila e alegre, etc);
- 8) **Significativas discussões entre professor-aluno** (Há dinâmicas que fazem sentido para o aluno, existe conexão do novo conteúdo ao conhecimento prévio dos aprendentes, a meta-aula, onde se conversa sobre as aulas; são considerados a opinião e o interesse dos estudantes em relação ao tema da aula, existe credibilidade do professor, através de um comportamento sério, autêntico e justo para com os alunos, etc);
- 9) **Sistemáticos feedbacks aos alunos em relação ao seu desempenho** (Existem processos claros de controle para assegurar uma aprendizagem satisfatória. Os alunos também dão ao professor feedback sobre o processo de aprendizagem, etc);
- 10) **Expectativa de resultados e avaliações transparentes** (São emitidas informações verbais e não-verbais acerca das metas a serem atingidas, os processos de verificação de aprendizagem são coerentes e claros, etc)

Apesar de serem muitos os critérios acima descritos, acredito que é possível, quando estabelecida uma rotina com as turmas, fazer uso deste escopo que descreve uma aula (ou sequência de aulas) ideal. A clareza e a transparência acerca dos objetivos a serem alcançados (partindo sempre dos objetivos de recepção, seguidos pelos reprodutivos e finalmente os de produção, que são exemplificados pela sequência descrita no subcapítulo 2.7) é, a meu ver, o ponto de partida para a definição dos próximos passos, ou seja, que materiais utilizar, que metodologias usar em quanto tempo, que atividades de fixação de vocabulário e estruturas são necessárias, que atividades de diferenciação podem ser consideradas para os alunos mais velozes, que tipo de verificação de aprendizagem seria adequada, etc.

Pode-se concluir a partir do exposto que são muitos os detalhes a ter em conta aquando da preparação de uma aula de língua estrangeira. É fundamental que o aprendente seja o centro do planeamento e o protagonista no desenvolvimento da aula. Meyer (1987, p.20) ressalta que a função do professor é assumir uma posição de moderador no processo de aprendizagem e facultar aos alunos a aprendizagem de competências e a aquisição de ferramentas para que eles possam seguir autonomamente, durante a aula e fora dela. Para tanto, são necessárias estratégias e rotinas que garantam um aprendizagem mais consciente e autónoma. O capítulo seguinte tem por foco a base teórica destas estratégias, utilizadas para ampliar a consciência lexical no ensino de Alemão.

2.9 Estratégias para o desenvolvimento da consciência lexical no ensino de Alemão

O emprego das estratégias adequadas acelera o aprendizado, alavanca a motivação e estimula a autonomia dos discentes, propiciando uma tomada de consciência e de responsabilidade por seu próprio aprendizado. Expandir o repertório vocabular torna-se então fundamental. Mas como fazê-lo? Não basta termos em conta as fases em sequência lógica para um aprendizado efetivo, nomeadamente a compreensão, o treino, a fixação e a produção. É necessário que conheçamos a fundo o que significa trabalhar com o mundo das palavras na sala de aula e o que fazer para aprender, memorizar e utilizar os termos aprendidos nos contextos adequados.

Na didática da língua alemã destacam-se os contributos de Lehmann, Pilz e Sarich (2013, p.21). As autoras afirmam que “ Die Bedeutung der neuen Wörter, ihre Struktur, ihre Ordnung und ihre Beziehung zum vorhandenen Wortsystem werden im mentalen Lexikon gespeichert, in welchem der Wortschatz netzartig strukturiert ist.”¹⁴ Desta forma, ainda segundo as autoras, surgem cada vez mais opções de conexão em uma rede ou entre redes, o que torna mais fácil associar uma palavra nova e integrá-la com sentido ao conhecimento já adquirido. Algumas dessas redes seriam: redes conceituais, onde os termos são ordenados hierarquicamente a um termo genérico; campos de palavras, nos quais associam-se os termos por exemplo à seu sinónimo ou antónimo; redes sintagmáticas, ou seja, ligações lexicais ou expressões fixas; família de palavras, nas quais vários termos são relacionados por composição ou derivação; redes de som, isto é, associação por silabidade ou estrutura fonêmica ou grafêmica, como as rimas e também

¹⁴ O significado das palavras novas, sua estrutura, sua ordem e sua relação com o sistema de palavras existente são armazenados no léxico mental, no qual o vocabulário é estruturado em rede.

as redes “afetivas” (affektive Netze), onde a experiência do sujeito e sua percepção do mundo propiciam associações com várias conotações possíveis. Configura-se assim, ser essencial ensinar o vocabulário de forma ordenada e estruturada e a aula de alemão deve “dazu beitragen, dass Strategien des Wortschatzlernens und des Wortschatzerwerbs aufgebaut werden, in dem ein Wort/Terminus (...) in das mentale Lexikon so integriert werden, dass sie produktiv gebraucht werden können, d.h. Wortschatzkompetenz entwickelt wird”¹⁵ (idem, p.23).

De acordo com Kühn, (citado por Lehmann, 2013, p.23) o trabalho com o vocabulário implica um trabalho com o texto, ou seja, ele não deve ser feito de forma isolada, mas atrelado a atividades de leitura, vocabulário receptivo, e a atividades de produção escrita (vocabulário produtivo).

As estratégias utilizadas nas aulas de Alemão língua estrangeira com a turma do 9ºC1 do colégio CVPS em São Paulo estão descritas no subcapítulo 4.1.2.1.

O capítulo seguinte apresenta o projeto de investigação-ação, realizado na ESE no âmbito do estágio pedagógico em Português língua materna no ano letivo 2019/2020, realizado no segundo ciclo (9º ano, turma B) e no ensino secundário (11º ano, turma A) .

Capítulo III – Estudo Empírico

O presente capítulo discorre sobre o ciclo zero de trabalho com as turmas do 9ºB e do 11ºA, bem como apresenta a descrição pormenorizada do plano de ação desenvolvido a partir dos dados recolhidos e também ao pormenor as regências realizadas nestas turmas. De seguida exibem-se os resultados obtidos, as reflexões sobre os mesmos, as limitações e possibilidades futuras de investigação.

3.1 Observação e diagnóstico: Ciclo 0

Foi acordada com a orientadora de estágio uma data (23.10.2019) para a realização da aula zero na turma do 9ºB. Desde o início do estágio em meados de setembro, procurei desenvolver uma prática de anotações no diário do investigador acerca das aulas assistidas. Na altura da aula zero, a turma havia iniciado o trabalho com o texto literário *conto*. Seleccionamos o conto *Uma História Comum*, de Machado de Assis, a partir das Metas

¹⁵ ser um contributo para que estratégias para aprender e adquirir vocabulário possam ser construídas, integrando uma palavra/termo (...) no léxico mental de forma que possam ser utilizados de forma produtiva, ou seja, que a competência vocabular seja desenvolvida. (traduções minhas)

Curriculares para o Português no 9º ano, cujos objetivos explícitos no domínio da Leitura são, entre outros, “Identificar, em textos escritos, a variação nos planos fonológico, lexical, e sintático” e “Distinguir contextos históricos e geográficos em que ocorrem diferentes variedades do português”. A aula de 50 minutos teve, então, os seguintes objetivos definidos:

- Interpretar textos literários de língua oficial portuguesa;
- Conhecer marcas literárias de Machado de Assis;
- Reconhecer a forma como o texto está estruturado (circularidade do texto);
- Identificar: recursos expressivos (personificação e ironia);
- Reconhecer: categorias da narrativa;
- Apreciar literatura de autor de língua oficial portuguesa;
- Conhecer algumas diferenças lexicais entre Brasil e Portugal.

Observei de imediato se tratar de um grupo muito especial e engajado; heterogêneo, porém, interessado e dinâmico. Apesar da ansiedade e tensão iniciais, cheguei para a minha primeira experiência com bastante entusiasmo e o grupo respondeu com grande acolhimento e empatia, o que tornou o trabalho muito prazeroso, não somente nas primeiras aulas, mas na experiência como um todo.

Tive o cuidado de trazer algumas placas para que os alunos anotassem seus nomes, a fim de facilitar a minha memorização. Estou certa de que prestigiar o aluno, chamando cada um pelo seu nome desde o início, aproxima-o do professor.

A aula teve início com algumas questões sobre o texto narrativo que haviam estudado nas aulas anteriores (*A sexta de terça-feira*, de Gabriel García Márquez); informações sobre o autor, do que se lembravam sobre o conteúdo do texto, etc. A seguir mostrei aos alunos uma imagem do autor brasileiro Machado de Assis e contei algumas curiosidades sobre ele, ao lermos a sua biobibliografia. Estabelecida a relação com o autor, passamos à leitura do conto, não sem antes indagar o fato de o mesmo começar e terminar por reticências e lermos as frases inicial e última, que são idênticas (estrutura circular).

Segundo anotações posteriores à aula zero no diário do investigador, o grupo se mostrou muito ativo e envolvido com a atividade de leitura e a ficha de compreensão (Cf anexo 1). Pude observar a heterogeneidade da turma, na medida em que circulava pela

sala e respondia às questões que surgiam, de vocabulário ou entendimento do exercício¹⁶, e ao constatar que alguns alunos terminaram a atividade muito antes e com respostas satisfatórias¹⁷.

A aula zero na turma do 11ºA teve por objetivo estabelecer um primeiro contato com a turma, ocorreu no dia 12 de fevereiro de 2020 e abordou o início do trabalho com o romance *Os Maias*, de Eça de Queirós. Tive igualmente o cuidado de solicitar aos alunos que escrevessem seus nomes em placas, antes da abertura da lição e do registo do sumário.

Esta aula de 50 minutos realizou-se no dia posterior à visita que havíamos feito ao Fórum Cultural de Ermesinde a assistir à peça *Os Maias*, representação teatral baseada na obra homónima de Eça de Queirós, apresentada pela companhia de teatro ETCETERA Associação Artística.

A importância em participar de atividades desta natureza prende-se não somente com o facto de a obra fazer parte dos conteúdos do Exame Nacional de Português, mas também com a necessidade de os alunos tomarem contacto com manifestações culturais a que, normalmente, não acedem espontaneamente. Os objetivos específicos da atividade foram: Fomentar o gosto pelo teatro, desenvolver a sensibilidade estética e simbólica, desenvolver o espírito crítico, refletir sobre a herança do passado na continuação do presente e adequar os conhecimentos teóricos às realidades concretas.

Uma vez que a obra ainda não tinha sido lecionada, o evento serviu de importante motivação para a leitura e o estudo. Os alunos revelaram muito interesse na atividade desenvolvida e mostraram um nível de participação, cooperação e de relacionamento interpessoal muito positivo. Os discentes haviam feito uma produção de texto, na qual descreveram as suas expectativas em relação à peça teatral. Boa parte do grupo referiu algum receio de ser a obra muito complexa e terem dificuldade de compreensão do vocabulário¹⁸. A partir do que já tinham ouvido ou lido a respeito do autor, esperavam uma obra com descrições muito longas e pormenorizadas. A maioria afirmou acreditar que assistir ao espetáculo teatral facilitaria de alguma forma o estudo da obra, na medida em que poder-se-ia adquirir uma visão do todo.

¹⁶ Um aluno perguntou o significado da palavra “lacaio”. Duas alunas disseram não conseguir identificar momentos em que o autor se dirigia ao leitor.

¹⁷ Na questão 5 da ficha de trabalho (cf anexo 1) “Comenta a ironia presente no nome da escrava”, uma aluna respondeu: “É uma contradição uma escrava com uma vida tão difícil se chamar Felicidade”.

¹⁸ Cf Figura 5

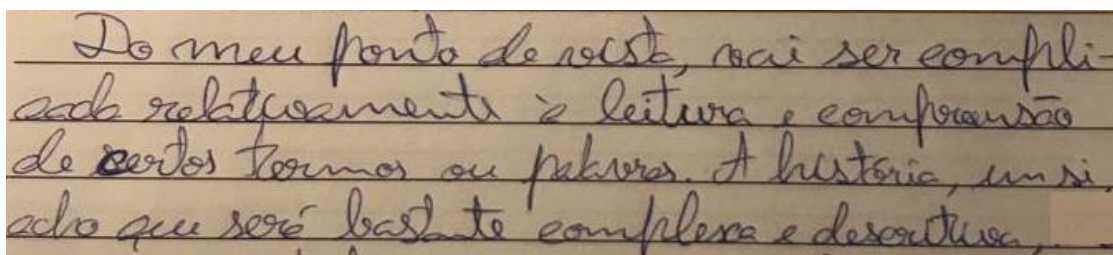


Figura 5 – Exemplo de expectativa dos alunos do 11ºA em relação ao estudo da obra.

A aula teve início por um balanço da atividade. Os alunos puderam referir-se ao que assistiram e se suas expectativas haviam sido correspondidas. A maioria manifestou-se favoravelmente à qualidade dos atores e da forma como a peça foi representada. Foi citado o fato de a peça ter despertado a curiosidade para ler o romance.

Após a leitura do texto “*Os Maias: Uma visão geral*”, no Manual do 11ºA *Entre Palavras*, discutimos quais seriam as duas vertentes que a obra viria a abordar, nomeadamente a história das três gerações da família Maia e a crítica social. Assistimos ao trecho da série brasileira “*Os Maias*”, na qual é encenado o momento em que Carlos Eduardo vê Maria Eduarda pela primeira vez. Associando o excerto à peça teatral assistida, os alunos identificaram quais eram os personagens ali representados e suas características. Ao chamar atenção para o personagem de João da Ega, referi que é comum a hipótese de que este tenha semelhanças com o próprio autor, do ponto de vista físico e do ponto de vista da crítica. João da Ega seria o alter ego de Eça.

De seguida foi projetado um vídeo sobre Eça de Queirós, onde os alunos deveriam identificar as duas características principais do autor, nomeadamente o estilo e a crítica queirosianos. “Descreveu com tal acutilância, que seu poder de observação e crítica parecem intemporais, aplicáveis a qualquer período da nossa história¹⁹”.

3.1.1 Observação das aulas da professora orientadora

Durante as observações de aulas na turma do 9ºB, percebi que a professora solicitava aos alunos constantemente que fizessem um glossário no final do caderno com as palavras que desconheciam, com a sua definição ou um sinónimo, a fim de ampliarem o seu vocabulário. Havia ainda a prática de fazerem, também no final do caderno, um resumo dos recursos expressivos que iam sendo trabalhados ao longo das aulas, o que facilitaria seu estudo. Em praticamente todas as aulas, um aluno dizia qual era a palavra do dia,

¹⁹ <http://ensina.rtp.pt/artigo/eca-de-queiroz-criador-do-portugues-moderno/> (acedido em 05.03.2020)

pesquisada no site Infopédia, o que constituía um ritual de início de aulas muito interessante e divertido.

Em diversas ocasiões, a professora solicitava que os alunos reformulassem as suas respostas, oralmente ou em atividades escritas, por estarem incompletas ou com palavras repetitivas. Muitas vezes dirigia a questão a todo o grupo, pedindo sugestões de sinónimos ou explicação de termos, sempre com o hábito de anotar no quadro as palavras novas, para possibilitar aos alunos que alimentassem o seu glossário.

3.1.2 Diagnóstico da aula zero

Após o primeiro contato direto com o grupo do 9ºB e a observação da sequência das aulas, conclui tratar-se de um cenário muito favorável à aprendizagem e após refletir sobre as necessidades do grupo, a partir dos dados recolhidos²⁰, decidi-me então por investir na temática de ampliação do léxico, na tentativa de oferecer à turma um pequeno contributo e auxiliá-los no seu percurso de aprendizagem.

O trabalho de ampliação do léxico pode enriquecer o repertório dos alunos e melhorar o seu desempenho nas diferentes competências a serem desenvolvidas no percurso escolar, nomeadamente a compreensão do oral, a interpretação de texto, a produção oral e a produção escrita e será tão mais efetivo quanto mais variados forem os canais de aprendizagem (Cf 2.9). Nosso objetivo é desenvolver o léxico, ao incluir estas atividades no plano de ação.

3.2 Intervenção do Projeto de Investigação-ação: Ciclo 1

Este subcapítulo tem por objetivo descrever o ciclo 1 do projeto de investigação-ação, através do relato sobre as sequências didáticas realizadas na turma do 9ºB, seguido da apresentação e discussão dos resultados.

3.2.1 Sequência Didática I a turma do 9º B

A primeira regência teve por tema a crónica literária. Priorizamos o estudo da crónica *Os Bárbaros*, de Maria Judite de Carvalho. Esta obra foi selecionada entre as opções de leitura de crónicas para o 9º ano. O objetivo deste estudo foi possibilitar ao aluno reconhecer e caracterizar um texto do género crónica, levando em conta aspetos culturais e éticos. Pretendeu-se fomentar o gosto pelo texto literário e mobilizar a reflexão sobre as

²⁰ (Cf 1.2.1 e 1.2.3)

relações que a obra estabelece com o contexto social, histórico e cultural no qual foi escrita.

O desenvolvimento da consciência lexical e semântica foi abordado nas atividades de diversificação de vocabulário, compreensão do oral, leitura e interpretação de texto e produção escrita (Cf anexos 2, 3 ,4 e 5). Pretendeu-se desenvolver com os alunos ferramentas que possibilitassem maior profundidade na compreensão do texto literário, partindo das escolhas lexicais da autora. Por já haver identificado, após dois meses de contato com a turma, o seu grande potencial de interesse pelo texto literário e pela reflexão que estes propiciavam, procurei abordar a temática da crónica de uma forma aprofundada, levando a turma a fazer associações com as suas vivências e com a realidade do quotidiano.

Tendo em conta as Recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007, p.2), “os textos literários (...) devem ser integrados no ensino da língua em função de seu potencial de criatividade, de inovação e de sedutora singularidade estilística. Ao aprofundar e enriquecer a aprendizagem da língua, os textos literários valorizam culturalmente o aluno”; por conseguinte, faz muito sentido o trabalho com a crónica literária ao nível das reflexões apresentadas pela autora *Maria Judite de Carvalho*, da forma como constrói o texto, utilizando a leitura literária como fonte desenvolvimento lexical e semântico. Como afirma Coelho (1976, p.46): “A Literatura não se fez para ensinar: é a reflexão sobre a Literatura que nos ensina.”

A primeira aula, um bloco de cem minutos, iniciou-se com a educação literária, nomeadamente com a contextualização da autora Maria Judite de Carvalho e sua obra, ao lermos a sua biobibliografia no Manual *Entre Palavras* 9. De seguida, assistimos a um vídeo com depoimentos de familiares sobre a autora, descrita por Augustina Bessa-Luís como a “*Flor discreta da nossa Literatura*”, com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos discentes sobre a mesma e aproximá-los da autora e de seu estilo. Procurou-se dessa forma criar um ambiente de curiosidade e elevar o interesse dos alunos pelo estudo da obra desta autora. Na sequência da atividade de compreensão do oral, partiu-se para a leitura e análise da crónica, que foi feita em conjunto com a turma, lida em partes com uma apresentação de Power Point. A cada segmentação, foram colocadas questões, a fim de que os discentes pudessem inferir o sentido do texto. No final, pretendia-se que os alunos associassem o texto a uma imagem, a partir de três sugestões projetadas no quadro e criassem um título para uma das imagens, sob a perspetiva vista na crónica. A turma assimilou bem a crítica da autora em relação ao turismo, o que se mostrou em alguns dos

títulos sugeridos pelos alunos²¹. Entre outros exemplos, disseram: “*Turismo plastificado*” e “*Humanos sendo humanos*”.

Após a correção da atividade, teve início o trabalho com o vocabulário da crônica, no qual destacou-se a questão semântica, principalmente quanto à sinonímia, à polissemia e aos estrangeirismos, objetivando a diversificação vocabular e a conscientização dos alunos sobre as mudanças de sentido dos termos em diferentes contextos e/ou diferentes classes gramaticais (Cf anexo 3).

3.2.2 Sequência Didática II a turma do 9º B

A segunda aula, de cinquenta minutos, foi iniciada por um vídeo sobre o turismo em Portugal. Optou-se por este material com o objetivo de propiciar aos discentes outras visões acerca do turismo, antes de solicitar que elaborassem a sua própria opinião sobre o tema. De seguida, lemos três excertos de notícias de jornal, dos quais os alunos foram convidados a retirar os aspetos positivos do turismo. No fim da sequência didática, os alunos tiveram a oportunidade de escrever um texto de opinião sobre o turismo predatório, onde a partir do conteúdo aprendido, puderam relatar o seu ponto de vista. O sentido desta sequência é reiterado por “Duarte (2011, p.9): “O capital lexical é igualmente um fator determinante da qualidade da escrita. Com efeito, quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para seleccionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais.” A atividade foi corrigida por mim e conferida pela professora orientadora. O resultado pode ser considerado bastante positivo, uma vez que todos os alunos entregaram o texto e metade da turma obteve o conceito muito bom (Cf 3.2.5). Alguns alunos apresentaram um texto muito curto ou termos bastante repetitivos, o que ampliou o diagnóstico e norteou a sequência do projeto de investigação-ação.

3.2.3 Sequência Didática I a turma do 11º A

As regências (um bloco de cem minutos e um de cinquenta) a lecionar à turma do 11º A foram realizadas nos dias onze e doze de março de dois mil e vinte. A abordagem adotada nesta unidade didática referiu-se à intriga principal do Romance *Os Maias*, a evolução da relação amorosa entre Carlos e Maria Eduarda. Pretendeu-se dar ênfase ao estilo

²¹ O áudio das regências foi gravado ao telemóvel, o que auxiliou muito nas posteriores observações para o diário do investigador.

queirosiano e à semelhança com a tragédia grega, uma vez que a obra possui elementos característicos da tragédia clássica.

Eça de Queirós é considerado um dos maiores autores da literatura portuguesa, alguém que conseguiu o feito de modernizar o Português. Segundo a socióloga Maria Filomena Mónica²², Eça transformou totalmente uma língua que antes era fradesca e muito ligada à oratória clerical no idioma que hoje falamos. Tendo vivido longamente no estrangeiro, o autor adquiriu uma visão muito crítica e lúcida acerca do país e descreveu ao pormenor os seus costumes e fenómenos sociais e políticos.

Dentre os objetivos de trabalho com o texto literário para o 11º ano, destacam-se comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais e, no domínio do desenvolvimento pessoal e da autonomia, estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos. Para além disso, fazer antecipações do desenvolvimento do tema em estudo, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos; o mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos textuais; o analisar o modo como o(s) tema(s), as experiências e os valores são representados pelo(s) autor(es) do texto; o justificar, de modo fundamentado, as interpretações; - valorização da leitura e consolidação do hábito de ler através de atividades que impliquem, entre outras possibilidades, o apresentar e defender perante o professor e a turma um projeto de leitura. A intervenção pedagógica que é objeto desta regência pretende, por um lado, estimular a apreciação crítica do texto literário por parte dos alunos com aprofundamento do estudo da obra, partindo-se do reconhecimento e estudo do estilo queirosiano e por outro lado, diante do paralelismo com a tragédia sofocleana *Rei Édipo*, expandir o questionamento acerca de temas como o destino.

Optou-se por iniciar a regência por uma retrospectiva do que já tinha sido visto até o momento sobre o romance, partindo-se dos conteúdos vistos na aula zero. De seguida foram lidos e analisados alguns excertos (Cf anexo 6), intercalados por sequências audiovisuais da série brasileira *Os Maias*, de Maria Adelaide Amaral, realizada em 2001 pela Rede Globo em parceria com a emissora portuguesa SIC. Concluída a evolução da relação amorosa, tematizou-se a questão citada em vídeo pela especialista em Eça de Queirós, Isabel Pires de Lima, “*Porque Eça teria escolhido uma relação de amor trágica*

²² <https://ensina.rtp.pt/artigo/eca-de-queiroz-criador-do-portugues-moderno/> (visualizado em 05.03.2020)

(e incestuosa) para a intriga principal de seu romance?”, ao que seguiram excertos audiovisuais com possíveis interpretações e posterior análise.

Na sequência, demos prosseguimento à intertextualidade com a tragédia grega *Rei Édipo*, de Sófocles, a partir do conceito de tragédia e fazendo-se referência aos presságios estudados no romance *Os Maias*. Apresentei oralmente à turma um resumo da obra *Rei Édipo*, contrastando então os elementos comuns constituintes da tragédia clássica. Posteriormente visualizamos uma entrevista com Diogo Infante, que representou Édipo no teatro lisbonense D. Maria II. O ator referiu a intemporalidade característica aos grandes clássicos, que conseguem ir ao cerne da essência humana. O diálogo com os alunos segue com uma questão que discutirão em pares: “De que maneira Eça vai ao cerne da essência humana na obra *Os Maias*”?

3.2.4 Sequência Didática II a turma do 11º A

A sequência didática II, com duração de cinquenta minutos, teve por objetivo a análise mais aprofundada do estilo queirosiano, oportunizando o aperfeiçoamento do estudo da obra, associado à ampliação do campo lexical dos discentes. Foram tematizados a utilização do discurso indireto livre, a sinestesia, o uso expressivo da adjetivação e do advérbio e o uso irónico e pejorativo do diminutivo (Cf anexo 7). Os alunos tiveram a tarefa de associar os excertos às respectivas características do estilo do autor. De seguida pediu-se para que os alunos escrevessem em grupo um parágrafo no qual retratavam algum personagem estudado nas aulas anteriores, utilizando marcas do estilo queirosiano. A atividade terminou com o restante da turma a tentar indicar a quem os textos dos outros grupos se relacionavam.

3.2.5 Apresentação dos resultados

Ao refletir sobre as atividades desenvolvidas nas sequências didáticas do 9ºB, observei que o trabalho de acompanhamento na leitura do texto surtiu efeito, uma vez que todos realizaram os exercícios de compreensão com prontidão. A atividade de compreensão do oral foi um “input oral de qualidade” (Cf 2.4), uma vez que ouviram um texto autêntico sobre a autora e puderam estar em contato com um vocabulário rico. As questões propostas relativamente ao vocabulário foram desenvolvidas por sete alunos com rapidez e de forma mais autónoma, outros ainda solicitaram com frequência a intervenção da professora estagiária (especificamente três alunos). Quanto à produção escrita, sete alunos

apresentaram vocabulário variado e um texto que necessitou de pouca ou nenhuma correção (Cf figuras 6 e 7), metade da turma obteve conceito bom ou muito bom, ao passo que cinco alunos ainda demonstravam repetições de termos ou vocabulário não muito elaborado. (Cf figura 8)

Quanto às atividades desenvolvidas na turma do 11ºA, seguiu-se a mesma linha de raciocínio, buscando através da exposição ao vocabulário por vários canais, além de atividades em que um vocabulário específico foi exigido (Cf anexo 7), ampliar o léxico da turma.

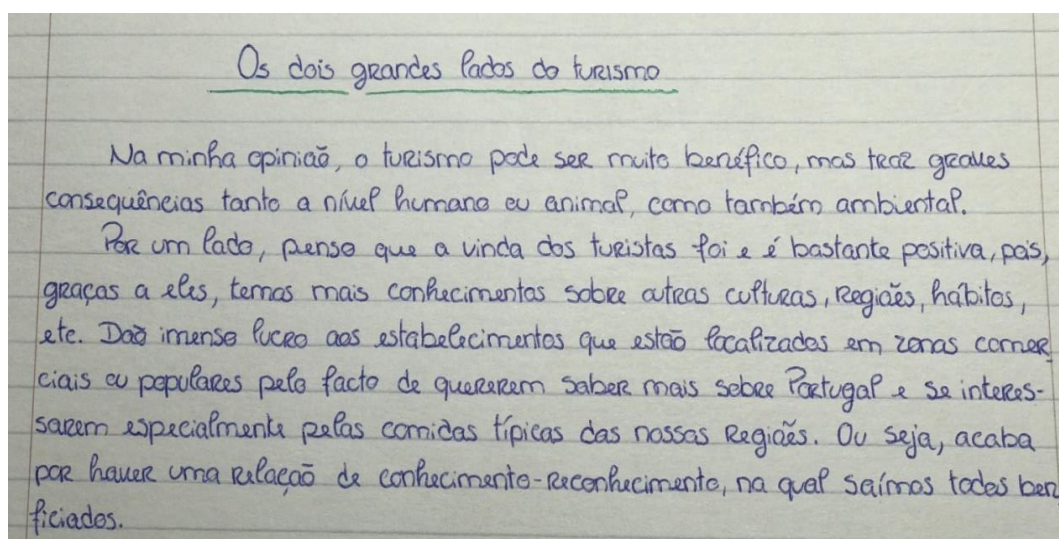


Figura 6: Exemplo de texto com bom repertório vocabular.

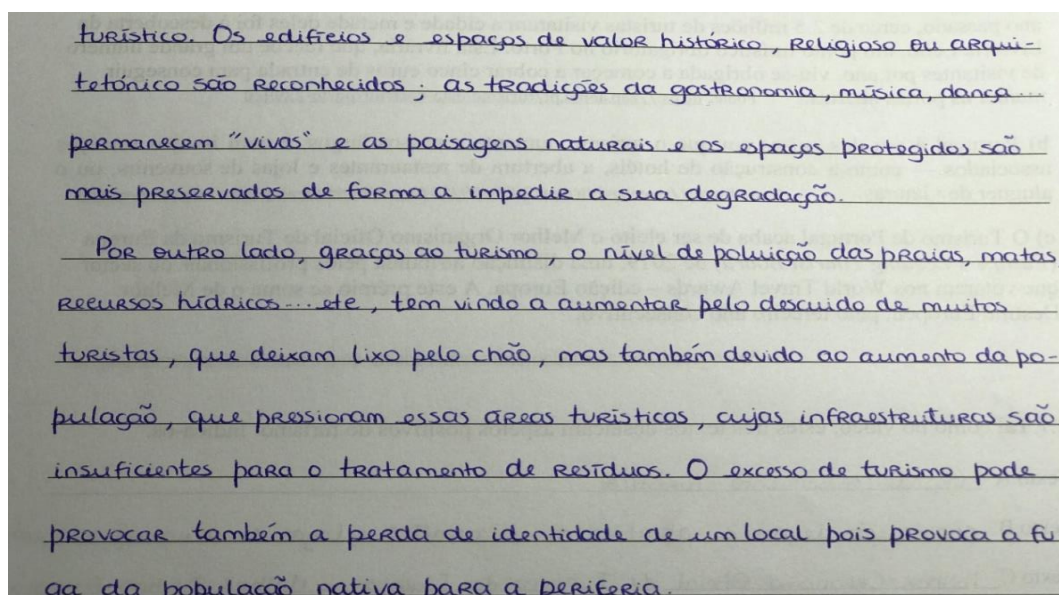


Figura 7: Exemplo de texto com bom repertório vocabular.

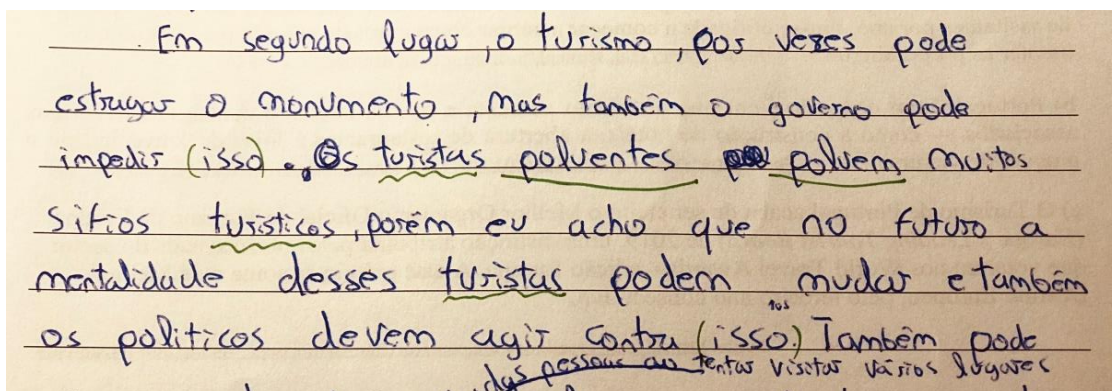


Figura 8: Exemplo de repetições e termos fora de contexto na produção escrita.

3.2.6 Discussão dos resultados

Os resultados apresentados pela turma do 9ºB, onde seria feita a sequência do projeto de investigação-ação, levaram-me a considerar os seguintes aspectos: O léxico apresentado de forma variada e por diferentes canais de aprendizagem, nomeadamente com atividades que contemplam as competências produtivas e receptivas, além de atividades de vocabulário específicas, é um interessante caminho para o desenvolvimento do repertório vocabular dos alunos. Entretanto, percebeu-se, a partir dos resultados e da participação dos alunos, que cinco alunos precisavam de maior acompanhamento, ao passo que seis alunos (quatro raparigas e dois rapazes) precisariam de atividades diferenciadas, por sua rapidez e desempenho nas atividades. Acredito que, apesar de estarmos no caminho, estes poderiam ter desenvolvido questões mais exigentes nesta aula. Em discussão com a orientadora de estágio, ficou então determinado, como proposta para a próxima regência, trazer um número maior de atividades diferenciadas, que pudessem contemplar os diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de desempenho.

3.3 Intervenção do Projeto de Investigação-ação: Ciclo 2

Este subcapítulo objetiva descrever o ciclo 2 do projeto de investigação-ação, através do relato sobre a sequência didática realizada na turma do 9ºB através da plataforma *Teams*, seguido da apresentação e discussão dos resultados. A regência enquadrou-se na modalidade de ensino à distância, uma vez que as atividades letivas presenciais encontravam-se suspensas, em função do fechamento dos estabelecimentos de ensino a partir de 16 de março de 2020 pelo governo português, ocorrido em consequência da pandemia da COVID-19.

O *Microsoft Teams* foi lançado em novembro de dois mil e dezesseis. Trata-se de um espaço de trabalho baseado num chat que integra pessoas, conteúdos e ferramentas de trabalho. A aplicação permite o gerenciamento de várias conversas num único ambiente de controle, o que facilita a comunicação e promove a colaboração entre equipas. Pode-se criar uma sala de aula online que conecta professores e alunos, onde estes podem realizar trabalhos escolares, partilhar e coeditar ficheiros e ainda estabelecer sessões de esclarecimento para a turma ou individualmente. Tudo na mesma plataforma, acessível por PC, tablet, telemóvel ou browser e em múltiplos sistemas operativos – *Windows, Android, iOS e Linux*. Por fazer parte do *Office 365*, não é necessário sair da interface do *Microsoft Teams* para usar outras aplicações.

3.3.1 Sequência Didática da aula síncrona

A última unidade didática lecionada neste ano letivo ao nono ano foi a poesia lírica. O texto lírico é aquele que, recorrendo a um discurso denso, expressivo, breve e conciso, permite, artisticamente e com musicalidade e ritmo, exprimir as emoções e os sentimentos.

A palavra lírico vem do grego – tendo chegado até nós através do latim – e significa, originalmente, aquilo que é acompanhado pelo som da lira (instrumento musical cordofone usado para acompanhar as canções dos poetas da Grécia antiga e retomada na Idade Média pelos trovadores).

Mesmo mais tarde, quando a poesia lírica deixou de ser composta para ser cantada e passou a ser escrita para ser lida, ainda conservou traços de sonoridade através de elementos como a métrica, acentuação, rima, aliteraões, onomatopeias, entre outros. A ligação com a música faz com que se entenda com mais intensidade a característica principal do género lírico, a emotividade.

Optou-se pela análise do poema *Receita de Ano Novo*, de Carlos Drummond de Andrade. A escolha deste texto lírico deveu-se à sua temática, que vem ao encontro do conturbado momento em que vivemos, nomeadamente o distanciamento social e o confinamento em razão de uma grave pandemia. O poema apresenta as características de um ano-novo belíssimo, o que é desnecessário fazer e qual a receita para alcançá-lo. Num tempo de angústia como o atual, a poesia de Drummond é um alento que transmite esperança e concentra sabedoria e beleza. Segundo afirmou Jorge de Sena, no prefácio de *Poesia I* (pág. 726), “à poesia, melhor que qualquer forma de comunicação, cabe, mais que compreender o mundo, transformá-lo” e este poema pode ser o ponto de partida para a transformação que é necessário levar a cabo. Drummond é considerado o maior poeta

brasileiro do século XX e, ao lado de Camões e Fernando Pessoa, um dos maiores mestres de todos os tempos da poesia de língua portuguesa. A sua importância na literatura brasileira é imensa e pode ser sentida na profunda influência que exerceu não somente sobre as gerações seguintes, mas também em diálogos que diversos poetas seus contemporâneos, como Vinicius de Moraes e João Cabral de Melo Neto, estabeleceram com a sua obra.

É parte integrante das *Aprendizagens Essenciais* para o nono ano a interpretação de textos literários de diferentes gêneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura em língua portuguesa, valorizando-as enquanto patrimônio de uma comunidade. Coelho (1997) reafirma a importância da Literatura no âmbito escolar. Esta é uma área de conhecimento de suma importância para a formação e desenvolvimento humano, não somente pela gratuidade e entretenimento que proporciona, mas por possibilitar aos leitores refletirem, porque vivenciam situações que são da ficção, mas que tem inspiração na condição humana, isto é, é na vida real das pessoas, de tal modo que os autores recontam essas experiências, ora valendo-se apenas do realismo cotidiano, ora do mundo maravilhoso e fantástico. Cândido (1995) afirma que a Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. A leitura literária permite-nos refletir sobre o mundo à nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando conhecimentos, possibilitando novas perspectivas.

A sequência didática proposta teve início após a abertura da aula com os rituais já rotineiros desde o início do ano letivo e mantido nas aulas síncronas, nomeadamente a Palavra do dia, que era sempre pesquisada e referida por um aluno; o Recurso Expressivo do dia, que era apresentado a cada aula por um aluno ou aluna da turma e as Impressões Virtuais, igualmente apresentadas a cada aula por um aluno ou aluna diferente. Este último ritual trouxe desde o início do ensino à distância alguma leveza às nossas aulas, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de manifestar os seus sentimentos sobre o momento atual e não raro o faziam com ironia e humor.

O trabalho com o poema teve início com uma atividade de compreensão do oral, onde os discentes tiveram a oportunidade de entrar em contato com informações sobre a biografia do autor. De seguida, em fase anterior à leitura, fez-se um associograma com a palavra *Receita*, com o objetivo de sensibilizar os alunos para a temática do poema. Após a leitura, destacaram-se alguns recursos expressivos, como a metáfora e a adjetivação e

algumas questões de vocabulário típico do Português do Brasil e o sentido da Receita sugerida pelo autor. A seguir, pediu-se que os discentes se reuníssem em grupos pelo chat (os grupos já estavam pré-definidos e projetados em *Power Point*, indicando também o porta-voz do grupo) e completássem a seguinte ideia: *“Para ganhar uma vida nova pós-pandemia que mereça este nome, tu tens de ...”*.

Tive ainda a oportunidade de trabalhar com o grupo através de uma oficina de escrita, dentro do estudo da obra *Os Lusíadas*, nomeadamente um texto de opinião sobre a morte de Inês de Castro. Optamos por uma estratégia de correção com legenda (Cf anexo 8, 9 e 10) onde eram indicados os erros e os alunos eram levados a corrigirem-se a si mesmos. O objetivo da atividade era conscientizar os discentes no tocante às suas necessidades individuais específicas em relação à produção escrita e o desenvolvimento do léxico, a partir de observações feitas na correção, levando o aluno a refletir e identificar as fragilidades na organização das ideias e no vocabulário utilizado (Cf anexo 10).

3.3.2 Apresentação dos resultados

O trabalho dos grupos no chat resultou em algumas interessantes reflexões²³. Mesmo sendo a única aula de 50 minutos desta regência, foi possível observar a participação ativa dos alunos, com intervenções e comentários durante as atividades. No entanto, a sequência do projeto de investigação-ação foi afetada pelas limitações impostas pelas circunstâncias do momento, nomeadamente a redução do número de aulas de Português por semana (passaram a ter somente duas aulas síncronas de 50 minutos), que eram por vezes ainda prejudicadas por questões técnicas e tinham o tempo real de aula reduzido.

Quanto à oficina de escrita, todos os alunos carregaram seu primeiro texto na plataforma Teams e receberam a devolutiva com a legenda de correção e comentários. Somente cinco alunos entregaram a primeira refacção com a correção dos itens que haviam sido apontados na legenda.

3.3.3 Discussão dos resultados

É possível identificar que houve avanço na questão de ampliação do léxico a partir da comparação do texto de opinião produzido pelos alunos do 9ºB no início do ano letivo e o

²³ Algumas devolutivas dos grupos, recuperadas na íntegra pela gravação da aula ao telemóvel: *“Para ganhar uma vida nova pós-pandemia que mereça este nome, tu tens de fazer tudo o que não fizeste até hoje e cuidar-se para não morrer, pois a pandemia termina, mas a doença continua.”*

texto produzido durante as aulas síncronas, textos entregues por todos os discentes. Se considerarmos o vocabulário típico do texto de opinião e a utilização de vocabulário e expressões variadas, nota-se que quase todos os alunos o fizeram (Cf figuras 9 e 10). Por outro lado, vemos ainda alguns textos que mostram sinais das dificuldades diagnosticadas no início do ano, nomeadamente a repetição de termos e a pouca variação lexical (Cf figura 11). Para além disso, identificam-se alguns erros de ortografia, mesmo em textos de boa qualidade.

Aquele sentimento de profunda tristeza presente em D.Pedro, devido à morte da sua amada, poderia ter sido evitado se ele e Inês tivessem tomado precauções.

Considero que o casal tinha várias opções à cerca do seu futuro, como fugir para viver o seu romance, acompanhando o crescimento dos filhos ou separar-se, causando um distanciamento das suas crianças.

Figura 9: Excerto de texto de opinião postado por aluno na plataforma Teams.

Primeiramente, considero a decisão tomada em relação a este amor extremamente agressiva e desumana. Embora tenha sido influenciado pelo povo e D. Afonso IV não demonstrasse aprovação ao romance de D. Pedro e Inês de Castro, este deveria ter agido de forma sensata√ pois estava a prejudicar igualmente o seu próprio filho e netos ao separá-los da esposa e mãe.

Figura 10: Excerto de texto de opinião postado por aluno na plataforma Teams.

Na minha opinião√ o problema poderia ser solucionado de outra maneira. Eu escolhi que o problema podia ser solucionado de outra maneira porque nada deve ser resolvido com violencia e sempre existe uma outra maneira de se resolver as coisas. Além do D. Afonso IV não aprovasse o amor entre Ines e D. Pedro ele podia ter agido como um rei exemplar simplesmente ter falado com Ines onde resultasse em um acordo que beneficiasse ambos.

Figura 11: Excerto de texto de opinião postado por aluno na plataforma Teams.

A estratégia da legenda de correção, implementada no terceiro período, poderia ser um bom contributo para as dificuldades que persistem, uma vez que leva o aprendente de forma indutiva à correção autónoma e à consciencialização das dificuldades individuais.

Por força das circunstâncias do ano letivo transato, não foi possível dar continuidade às refacções do último texto de opinião. Acredito que seria importante implementar na sequência, a partir da primeira correção, atividades de diferenciação, a fim de minimizar as dificuldades de alguns alunos e aprofundar o conhecimento dos discentes com maior velocidade de assimilação dos conteúdos.

No tocante ao léxico, o próximo passo seria a aprendizagem em estações, estratégia que favorece muito a diferenciação, uma vez que há questões escritas obrigatórias e outras optativas, além de atividades de compreensão do oral e jogos. Esta estratégia é realizada em duplas ou pequenos grupos, o que estimula a cooperação entre os alunos e os motiva a realizar o que é proposto. Ademais, todas as estações são acompanhadas da solução dos exercícios, para que os grupos possam corrigi-los autonomamente. O professor desempenha, quando e se for solicitado, um papel de orientação e acompanhamento.

Uma estratégia, que funciona muito bem no ensino de língua estrangeira, poderia ainda ser implementada nas aulas de Português língua materna, nomeadamente o chamado *Protokoll*. Trata-se de um resumo das palavras novas aprendidas em cada aula ou as que os alunos considerem mais importantes, que são apresentadas por eles na aula seguinte. Pode-se solicitar que tragam sinónimos ou antónimos e até mesmo que escrevam frases utilizando estes novos termos. Quando há tempo e oportunidade, é interessante que o professor selecione a cada mês o vocabulário que entende que deva ser produtivo e separe uma aula para que os próprios alunos, em grupo, confeccionem exercícios para seus colegas. As atividades mais comuns são: palavras-cruzadas com definição dos termos, jogo da memória com sinónimos ou antónimos, recolha de excertos de textos já trabalhados e a colocação de lacunas, para que os colegas preencham com as palavras faltantes, etc.

A partir do momento em que o docente diferencia o vocabulário receptivo do produtivo a ser adquirido pela turma, torna-se possível implementar estratégias com uma frequência distinta e com alguma hierarquia. Duas estratégias apresentaram resultado positivo no trabalho com a turma do 9º ano de Português, nomeadamente o glossário no final do caderno, que se tornou uma prática comum, de forma que as professoras não precisavam mais solicitar aos alunos. Se perguntassem a definição ou pedissem o sinónimo de uma palavra, percebia-se que já anotavam-na automaticamente. Alunos que perguntavam o significado de algum termo, também registravam-no prontamente no glossário. Outra estratégia que mostrou-se eficaz foram as atividades com sinónimos. Via-se durante as

aulas que os discentes utilizavam os termos aprendidos e que não raro solicitavam um sinónimo de alguma palavra, o que evidenciou a assimilação e a eficácia da estratégia. Para além das duas anteriormente citadas, acredito que a aprendizagem em estações também deva ser considerada entre as mais relevantes, uma vez que dá ao professor uma margem para a diferenciação e aprofundamento e adequação às necessidades de cada grupo.

Acreditamos que se for dada a devida atenção ao estudo e ampliação do léxico, outras áreas de trabalho como a produção escrita, a produção oral e a interpretação de texto serão beneficiadas.

3.3.4 Considerações finais sobre o estágio de Português

O estágio na Escola Secundária de Ermesinde proporcionou-me um ano de muito aprendizado e reflexão sobre a prática em sala de aula. O trabalho diário com os alunos na disciplina de Português, bem como os eventos em que os acompanhei, como o Museu da Biodiversidade com o 9ºB e o espetáculo teatral com o 11ºA para assistirmos à peça *Os Maias*, possibilitaram a criação de um vínculo que foi essencial para o desenvolvimento satisfatório das regências e atividades com as turmas. O projeto de investigação-ação surtiu efeito, nomeadamente ao incutir nos alunos a importância do uso de estratégias para a ampliação do campo lexical e, consciencializando os discentes sobre a eficácia do processo, ao transformá-las em parte natural da rotina de aprendizagem,.

Ao longo deste estudo procurou-se refletir sobre as estratégias e práticas relevantes para desenvolver a competência lexical dos alunos. Neste âmbito, o objeto central de trabalho foi a elaboração de atividades que expusessem os alunos a um vocabulário variado e rico e facultassem a ampliação do seu repertório. Para além disso, objetivou-se durante as aulas criar rotinas facilitadoras, que uma vez introjetadas e incorporadas pelas turmas, passaram a fazer parte do cotidiano das aulas, nomeadamente a citação da palavra do dia, a elaboração de um glossário por lição no final do caderno e a contínua associação de palavras à possíveis sinónimos ou imagens, tendo sempre por meta a ampliação do léxico. Ressalto aqui a importância de se implementar estas rotinas de forma continuada, até que os alunos as sintam como naturais e espontâneas no cotidiano das aulas.

Considero importante referir que a experiência do estágio expandiu o meu conhecimento sob o ponto de vista metodológico e pedagógico, além de poder ampliar o repertório de confecção de materiais e testes. O ambiente escolar em que realizei o estágio

foi extremamente amistoso e os profissionais com quem tive contato muito solícitos, competentes e dispostos a colaborar com o meu desenvolvimento.

As circunstâncias que tivemos em função da pandemia e do fechamento dos estabelecimentos de ensino limitaram a sequência do projeto de investigação, em função de questões técnicas, diminuição do número de aulas e outros constrangimentos impostos pelo ensino à distância. Para além deste fato, a própria conjuntura e o modelo de estágio não permitem ao estagiário atuar com muita regularidade ou fazer experimentos, uma vez que os professores orientadores têm uma série de etapas a cumprir e não dispõem de tanto tempo.

Conforme citado no subcapítulo 3.3.3, gostaria muito de ter podido experimentar algumas estratégias comuns ao ensino de Alemão nas aulas de língua materna, como o aprofundamento e fixação do vocabulário através de atividades organizadas em estações, adaptadas e com a devida profundidade na questão do léxico, por acreditar que o dinamismo e a variedade metodológica que possuem são grandes aliados na rotina muitas vezes estressante e repetitiva do cotidiano escolar. Certamente, o uso comum de estratégias na língua materna e em língua estrangeira, é um viés dentro do tema aqui desenvolvido, que merece atenção em investigações futuras.

No capítulo seguinte, pretende-se elencar algumas dessas estratégias e como se deram as práticas, desenvolvidas ao longo de vários anos de trabalho no ensino de Alemão como língua estrangeira e descrever o contexto escolar em que se deu esta experiência.

Capítulo IV – Experiência na área de Alemão como Língua Estrangeira

O presente capítulo tem o objetivo de relatar pormenorizadamente a experiência desenvolvida durante 18 anos de prática letiva como professora de Alemão como Língua Estrangeira no Colégio Visconde de Porto Seguro²⁴, instituição que se localiza na cidade de São Paulo, Brasil.

²⁴ <https://www.portoseguro.org.br/> (visualizado em 08.08.2020)

4.1 Contexto escolar

4.1.1 Caracterização da instituição

Fundado em 1878, o Colégio Visconde de Porto Seguro (CVPS) é uma tradicional instituição privada de Ensino, com mais de 350.000 m² de área total e é composta por três unidades, duas na cidade de São Paulo (o Campus Morumbi e o Campus Panamby) e a unidade de Valinhos, no interior do estado. A escola é mantida pela Fundação Visconde de Porto Seguro e é uma das 142 escolas alemãs no exterior considerada de excelência pelo governo alemão. O Colégio também é certificado pelo Programa das Escolas Associadas da UNESCO, pela Fundação Alemã Casa do Pequeno Cientista, que o capacita a preparar professores para o trabalho de educação para ciência com crianças de 3 a 6 anos, e pela *Apple Distinguished School*.

O corpo discente tem a totalidade de cerca de 9 mil alunos que pertencem a um dos três currículos existentes: O currículo brasileiro, chamado currículo A, onde é ensinado o Alemão como Língua Estrangeira; o currículo alemão, denominado currículo B, onde todas as matérias são lecionadas no idioma estrangeiro, com exceção de Português e História do Brasil e finalmente o currículo C, chamado Escola da Comunidade Vila Andrade, na qual estão presentes crianças e adolescentes provenientes de famílias com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio. Neste currículo, o ensino é totalmente gratuito e os alunos recebem de materiais didáticos, a uniformes e alimentação.

O CVPS é um colégio com formação plurilinguística, que oferece à comunidade escolar certificações do governo alemão, da Universidade de Cambridge e do governo espanhol por ser um centro aplicador dos exames *Deutsches Sprachdiplom* (DSD), diploma de proficiência na língua alemã emitido pela Conferência dos Ministros de Educação e Cultura da Alemanha, do exame de Inglês Cambridge e do exame espanhol DELE.

A partir da 3ª série do Ensino Médio, os alunos do Currículo Bilíngue começam a ter conteúdo do *Abitur*, curso preparatório para universidades alemãs, cujo diploma de conclusão também dá acesso a universidades de todos os países da União Europeia e de outras regiões do mundo, inclusive como créditos para universidades americanas. Assim, os formandos adquirem o diploma na 3ª série e seguem por mais um ano de *Abitur* (a chamada 4ª série). O Diploma Internacional *Abitur* tem validade vitalícia, podendo servir no processo de seleção para todas as carreiras.

Outra importante parceria internacional é o *Studienkolleg* das universidades de Berlim, Hamburgo, Munique, Mainz, Frankfurt, Darmstadt, Mittelhessen/Marburg, Karlsruhe,

Sachsen-Anhalt, Bochum, Thüringen e Hannover. Trata-se de um curso preparatório de 12 meses para alunos estrangeiros estudarem nas universidades alemãs. Ao inscrever-se para o *Studienkolleg*, o aluno opta por uma das seguintes áreas: M-Kurs (medicina, biologia e farmácia), T-Kurs (matemática, ciências naturais e áreas técnicas), W-Kurs (economia e ciências sociais) e G-Kurs (humanas e de estudo da língua alemã).

Quanto ao projeto pedagógico²⁵, a instituição procura atender às demandas do século XXI, era da interculturalidade, das conexões, do conhecimento, da tecnologia abrangente, da globalização e dos desafios de criar uma visão de mundo compatível com o necessário entendimento global e com a sustentabilidade do planeta.

O colégio possui em seu projeto pedagógico o currículo de inteligência socio- emocional (6º ao 12º ano). Na inteligência socio-emocional, a instituição conta com um projeto chamado *Mentoria*. Periodicamente os estudantes conversam com seus orientadores educacionais, profissionais especializados nas áreas de Pedagogia e Psicologia, que os atendem durante todo o percurso escolar. O acompanhamento é realizado por meio de encontros, em que são mobilizados momentos de diálogo, reflexão, escuta, cuidado e atenção a respeito de temas importantes para o desenvolvimento integral das crianças e jovens. Para o 9º ano e primeira série do Ensino médio, semanalmente ocorrem as aulas de Projeto de Vida em que os alunos acessam uma plataforma interativa com metodologia *Design Thinking*, objetivando o sucesso emocional bem como o social e as escolhas futuras.

4.1.2 Perfil dos alunos

Durante os 18 anos de prática letiva no CVPS, tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Alemão como Língua Estrangeira nos dois ciclos de ensino, chamados Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). Minha experiência principal e mais longa foi em turmas do 6º ao 9º ano. Decidi-me por caracterizar neste relatório a turma do 9º ano-nível C1, por ter iniciado o trabalho quando ainda estavam no 6º ano de escolaridade, em 2016 e tê-la acompanhado durante 4 anos, até o último mês de trabalho no colégio, agosto de 2019.

4.1.2.1 Relato do trabalho com a turma do 9º ano C1²⁶

A turma do 9ºC1, que acompanhei desde o sexto ano, de janeiro de 2015 a agosto de 2019, era constituída, na altura do 9º ano, por 18 alunos (10 alunos do gênero feminino e 08 alunos do gênero masculino) com idades entre os 13 e os 14 anos. Decidi-me por

²⁵ https://issuu.com/portoseguroschooll/docs/book_expansao_digital?fr=sMDIwNDExNTc1NQ (visualizado em 12.07.2020)

²⁶ A denominação C1 aqui não se refere ao nível c1 de proficiência do QCER, a mesma era adotada pela escola para diferenciar dentro de uma mesma turma as velocidades de aprendizagem, ou seja, esta turma de nono ano era dividida entre 9ºA2, 9ºB1 e 9ºC1 e tinha simultaneamente três professores .

descrever o trabalho realizado com esta turma, em função de ter sido uma das últimas que acompanhei no colégio e ainda por ter trabalhado no estágio de Português na ESE também com uma turma de nono ano e assim tentar alcançar alguma homogeneidade no relatório.

As aulas de Alemão no CVPS no currículo brasileiro tem início no primeiro ano de escolaridade com duas aulas semanais. No quarto e quinto ano salta para três o número de aulas por semana. A partir do sexto ano, os alunos tem semanalmente cinco aulas de Alemão como Língua Estrangeira.

O número reduzido de alunos deve-se ao fato de que as turmas são sempre divididas em três velocidades de aprendizagem, chamadas de A2, B1 e C1 para as aulas de línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol e Alemão), o que auxilia muito no desenvolvimento individual das habilidades necessárias ao estudo das línguas, uma vez que cada professor tem a oportunidade de oferecer um acompanhamento diferenciado às suas turmas.

A partir do 7º ano, as turmas de línguas estrangeiras são também divididas por níveis de desempenho, o que possibilita aos discentes desenvolverem-se em seu ritmo natural de aprendizagem, respeitando as suas características individuais. Esta diferenciação, aliada ao número reduzido de alunos por turma, permite ao docente um acompanhamento pedagógico muito aprofundado e conhecimento abrangente das características dos grupos.

A turma do 9º C1 era um grupo muito atento, concentrado e participativo, porém um pouco heterogêneo em relação à produção oral e escrita. As competências receptivas de interpretação de textos e compreensão auditiva tinham médias semelhantes para todo o grupo. O nível C1 concentra em geral os alunos com alta performance no idioma estrangeiro e é em geral a garantia de um desenvolvimento rápido e eficiente, para o qual as aulas têm de ser muito exigentes e desafiadoras para este grau de atuação.

Uma vez que já estava a trabalhar com estes alunos há cerca de três anos, conhecia bem as suas características e o seu ritmo de aprendizagem. As estruturas eram assimiladas com rapidez pela maioria e pude diagnosticar desde cedo a importância das estratégias para desenvolvimento do léxico, objetivando dar volume às produções oral e escrita e possibilitar um crescimento acelerado na proficiência em Alemão. O emprego adequado de estratégias propicia também o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e permite-lhes continuar um estudo eficiente para além da sala de aula.

Procurei utilizar não somente os materiais didáticos disponíveis, como também oferecer aos alunos durante as aulas textos autênticos, como notícias de jornal, vídeos com notícias atuais online²⁷, entrevistas, poemas, músicas, filmes, leitura de paradidáticos, etc., a fim de estabelecer o contato com a língua estrangeira com vocabulário rico e variado e desenvolvido através de vários canais de aprendizagem, a saber, a leitura, a audição, a produção oral e escrita.

Algumas das estratégias mais utilizadas com o 9ºC1 foram: *Karteikarte* (Cartões com o vocabulário produtivo e, no verso, sinónimos, antónimos, a tradução na língua materna ou imagens), *Memospiele* e *Brettspiele* (Jogo da Memória e jogos de tabuleiro para o treino e fixação de formas verbais e outros tópicos gramaticais como preposições e vocabulário de temas específicos). Os alunos tinham além dos jogos prontos, oferecidos pela docente, a oportunidade de confeccionar os próprios jogos, escolhendo por si mesmos os termos em que encontravam dificuldade na memorização. Utilizamos também com frequência o chamado *Wechselspiel*²⁸, atividade em dupla, na qual os alunos se questionam mutuamente e respondem um ao outro, atividade que é possível desenvolver numa variedade enorme de temas, o que pode ser constatado no livro *Wechselspiel*, da editora Langescheidt. O princípio desta tipologia de exercícios permite que o professor crie os seus próprios *Wechselspiele*, de acordo com os diferentes temas que estão a ser trabalhados. Fizemos também ditado professor-aluno e aluno-aluno; leitura em voz alta, na sala de aula e como tarefa de casa (às vezes solicitava que a leitura em voz alta fosse acompanhada de uma emoção específica, por exemplo repetir uma mesma frase de forma triste, alegre, com raiva, mal humorado, bem humorado, apaixonado, em dúvida, com autoridade, etc); gravação de voz no telemóvel de excertos de textos estudados; leitura de paradidáticos com posterior apresentação de peça teatral baseada na leitura ou diálogos com Roleplay a apresentar os personagens e o enredo; *Wortfamilie*, confecção de família de palavras; *Protokoll*, resumo das principais palavras novas aprendidas no dia, feito a cada aula por um aluno ou aluna diferente e apresentado na aula seguinte; *Wort des Tages*, apresentação da palavra do dia, onde a cada aula um aluno citava a palavra pesquisada no aplicativo de mesmo nome; *Spruch des Tages*, apresentação sempre feita por um aluno diferente a cada aula do “ditado do dia”, pesquisado também em um aplicativo com o mesmo nome; confecção pelos próprios alunos de oficinas de vocabulário em estações, onde os discentes

²⁷ <https://www.zdf.de/kinder/logo> (visualizado em 13.07.2020)

²⁸ Cf anexo 12

preparavam, também em grupo e com supervisão da professora, atividades como texto com lacunas, frases com os termos fora da ordem para serem ordenadas, jogo da memória com palavras selecionadas e seus sinónimos, antónimos ou a tradução em português e o chamado *Kreuzworträtsel*, atividade onde preparavam palavras-cruzadas. Os exercícios eram resolvidos pelos outros grupos. Cada grupo tinha ainda a tarefa de preparar a resolução do exercício, para que os colegas pudessem corrigir-se de forma autónoma.

Algumas atividades desenvolvidas com a turma do 9ºC1 no CVPS e que se mostraram eficazes foram textos com lacunas²⁹, sinónimos e antónimos³⁰, listas de vocabulário, onde o aluno traduzia os termos e, em outra aula ou como tarefa de casa, escrevia as palavras novamente em alemão (com a folha dobrada, a esconder a primeira coluna³¹). Uma prática igualmente eficaz era colar na parede palavras ou frases importantes³², para que os alunos as tivessem por um tempo à disposição, o que facilitava bastante a memorização.

É importante salientar que todas as estratégias foram implementadas consoante as lições do livro didático e os temas e estruturas previstos no programa.

4.1.2.2 Considerações finais sobre as aulas de Alemão como língua estrangeira

As reflexões didáticas e metodológicas devem ser constantes na prática letiva. É importante ter sempre em mente as rotinas que se mostram eficazes, adequadas a cada grupo e que dão estrutura às aulas e suporte à aprendizagem.

Ficou evidenciado, a partir do relato das estratégias utilizadas com a turma do 9ºC1 de Alemão, que a participação ativa dos discentes e a interação aluno-aluno era uma constante nas aulas. Tenho convicção de que o estímulo sistemático à autonomia, à cooperação e à responsabilidade pela própria aprendizagem é um inestimável contributo que as aulas podem proporcionar aos aprendentes no ensino da língua. Outra valiosa contribuição é fazer com que as estratégias de aprendizagem tornem-se parte da rotina das aulas, facultando aos alunos ferramentas para gerir a própria aprendizagem para além do que é oferecido durante as aulas.

²⁹ Cf anexo 15

³⁰ Cf anexos 13 e 14

³¹ Cf anexo 16

³² Cf anexo 17

Referências bibliográficas

Agrupamento de escolas de Ermesinde (2018). *Projeto educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde*. 2018/2021. Valongo

Ahmed, M. O. (1989) *Vocabulary learning strategies*. In: Meara, P. (ed.), *Beyond Words* (pp.3-14). London: CILT.

Aitchison, J. (1994) *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

Amor, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia* (5ª ed.). Lisboa: Texto editora.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Bernardes, J. A. (2005). *Como abordar ... a literatura do Ensino Secundário. Outros Caminhos*. Porto: Areal Editores.

Bloom, B. S. (Ed.), & Committee of College and University Examiners. (1956). *Taxonomy of educational objective, handbook I: cognitive domain*. New York: Longman.

Buescu, H. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico de Português*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Conselho da Europa (coord.). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Edições.

Correia, M. & Lemos, L. (2005). *Inovação lexical em Português*. In *Cadernos de Língua Portuguesa*, 4, Lisboa: Colibri.

Dicionário Terminológico para a consulta em Linha. Disponível em:
<http://dt.dge.mec.pt/>, acedido a 02.07.2020.

Dreke, M. & Lind, W. (1986). *Wechselspiel – Sprechansätze für die Partnerarbeit*. Berlin: Langenscheidt.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Duarte, Inês et al. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Figueiredo, E. (2011). *O desenvolvimento da competência lexical. Algumas notas sobre o ensino-aprendizagem do léxico no ensino secundário*. In Duarte, Isabel Margarida & Figueiredo, Olívia (orgs). *Português, Língua e Ensino*. Porto: U. Porto editorial, pp. 365-386.

Figueiredo, O. (2011). *Ensino-aprendizagem do léxico. Orientações metodológicas*. In Duarte, Isabel Margarida & Figueiredo, Olívia (orgs). *Português, Língua e Ensino*. Porto: U. Porto editorial, pp.345-364.

Houaiss, A. (2015). *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (6 volumes) Lisboa: Círculo de Leitores.

Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. Sociolinguistics. London: Penguin Books.

Laufer, B. (1997). *The Lexical plight in second language reading*. In: Coady, J.; Huckin, T.(eds) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. *The development of passive and active vocabulary: same or different?* Applied Linguistics, 19, 255-271.

Lehmann, A., Pilz, A. & Sarich, T. (2013) *Sprachsensibler Fachunterricht* Berlin-Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien

Meireles, C. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987

Meyer, H. et. al. (2003). *Merkmale guten Unterrichts*. Oldenburg: Norddeutsches Güte-Konsortium

Meyer, H. (1987) *Unterrichtsmethoden*. Oldenburg: Cornelsen

Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Obtido de Direcção geral da educação: Lisboa. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Neuner, G., Krüger, M. & Grever, U. (1996). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Neuner, G., Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/München et al.: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 4).

Nodari, C. (1996). *Autonomie und Fremdsprachenlernen*. Fremdsprache Deutsch, (Sondernummer) 4-10.

Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Newbury House.

Portugal. Ministério da Educação. (2018) *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. Lisboa: sn. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: University Press.

SENA, J. *Prefácio da primeira edição de poesia-1*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1563265/mod_resource/content/1/Pref%C3%A1cio%20a%20Poesia%20I.pdf Último acesso: 07/06/2020

Tréville, M. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.

Vilas-Boas, A. & Vieira, M. (2015). *Entre Palavras* 9. (1ªed.) Lisboa: ASA.

Vilela, M. (1979). *Estruturas Léxicas do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

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

Vilela, Mário (1995). *Léxico e Gramática: Léxico, dicionário, gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Anexos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
Ficha de trabalho – Educação literária



Português	Ano / turma: 9B	Data: ____/____/____
Aluno(a):	Professores: Anabela Borges Sílvia Castro	Ano Letivo 2019/2020

Estudo do conto *História Comum*, de Machado de Assis.

Grupo 1

1. Este conto apresenta uma estrutura circular. **Justifica** esta afirmação, observando a pontuação inicial e final.

2. Atenta para a frase: “ (...) sou um simples alfinete **vilão, modesto**.” (L.5)

2.1 **Explica** por que razão ou razões o alfinete se autocaracteriza como “*vilão, modesto*”.

2.2 O alfinete ascende socialmente no decorrer do conto. Retira uma frase do texto que comprove esta afirmação.

2.3 **Refere** um sentimento expresso pelo alfinete quando muda de estatuto.

Grupo 2

3. “ (...) *Uma triste mucama. Felicidade, - este é seu nome -*” (L.12) **Identifica** o recurso expressivo presente nesta citação.

3.1 Comenta a expressividade deste recurso.

4. Uma característica de Machado de Assis é dirigir-se ao leitor. **Transcreve** um momento em que isso ocorre.

4.1 Identifica o recurso expressivo utilizado.

Grupo 3

5. O conto exemplifica o uso do Português do Brasil. “ (...) *caí na copa do chapéu...*”
copa = aba. Atenta aos termos destacados nas frases seguintes, que possuem sentido distinto no Brasil e em Portugal. **Substitui** as palavras marcadas por um termo correspondente:

café da manhã – pedágio – passadeira – trem – na tela do computador

- a) Para utilizar a autoestrada pagamos **portagem**. (_____)
- b) Tomamos o **pequeno almoço** às 07:15. (_____)
- c) Atenta às imagens **no ecrã**. (_____)
- d) Vamos de **comboio** até Lisboa. (_____)
- e) Atravessa a rua somente na **faixa de pedestres**! (_____)

açougue – balas – celular – terno – fones de ouvido

- f) Crianças adoram comer **rebuçados**. (_____)
- g) Podemos falar mais tarde ao **telemóvel**? (_____)
- h) Minha mãe está no **talho** a comprar carnes. (_____)
- i) Gosto muito dos novos **auscultadores** da Apple. (_____)
- j) Nuno está muito elegante, com **fato** e gravata. (_____)

Bom trabalho! ☺



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
Ficha de trabalho – Educação literária



Lê o texto que se segue. Em caso de necessidade, consulta as notas e o vocabulário apresentados.

Os Bárbaros

Primeiro vieram a cavalo e a galope. Guerreando porque serem guerreiros era a sua condição e a sua razão de viver. Os bárbaros. Alanos, Vândalos e Suevos. Mais tarde os Visigodos. Algo os atraía já neste claro azul quase africano. Vinham dos seus países brancos e invernosos, talvez gostassem do brando clima e do azul do céu, gostavam decerto das terras que conquistavam aos
5 indígenas³³, e onde se instalavam. Depois pararam as visitas violentas. As últimas, e mais breves, foram as francesas.

E durante muito tempo não houve incursões³⁴. Até ao advento³⁵ do turismo. E então ei-los que se puseram a chegar todos os anos pelo verão, voando ou de camioneta de vidraças panorâmicas e ar condicionado, de automóvel também, naturalmente, e até em auto-stop³⁶, que
10 é a maneira atual de viajar na garupa do cavalo. Enchem os hotéis de todas as estrelas que há na terra e também os parques de campismo onde erguem as suas tendas de paz. Vêm armados de máquinas fotográficas e de filmar. E só lhes interessam as coisas, e eles próprios no meio delas. Quanto aos indígenas, querem lá saber. Como dantes.

É uma coisa engraçada, o turismo. Porque não traz nada de verdadeiramente novo. Como, de
15 resto, nada neste mundo, ou tão pouco. As coisas é que mudam de nome e de rosto com o tempo. Mas repetem-se incessantemente. Estou a escrevinhar estas regras – já muitas vezes escritas – porque avistei agora mesmo, da minha janela, um grupo loiro e colorido de vikings¹, saindo do seu drakkar terrestre e sem cabeça de dragão. Maria Judite de Carvalho

³³ indígenas – naturais do lugar ou país em que habitam.

² incursões – invasões.

³ advento – vinda, chegada.

⁴ auto-stop – boleia.



1. As afirmações apresentadas de (A) a (G) correspondem a ideias-chave do texto.

Escreve a sequência de letras que corresponde à ordem pela qual essas ideias aparecem no texto. Começa a sequência pela letra (D).

(A) A visão de um grupo de turistas nórdicos provocou a reflexão que gerou a escrita deste texto.

(B) Os novos invasores apresentam um novo tipo de armas: máquinas fotográficas e de filmar.

(C) Um novo tipo de invasão surgiu com o desenvolvimento da indústria turística.

(D) Ao longo da História, Portugal foi palco de várias invasões nórdicas.

(E) Com o passar do tempo, pouco muda realmente, apenas se alteram a aparência e o nome das coisas.

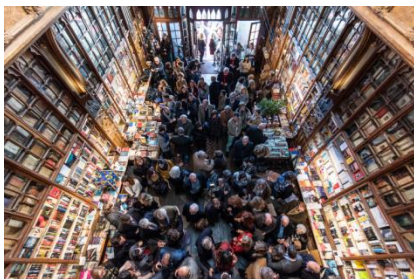
(F) Apesar da sua atitude menos agressiva, os novos invasores mantêm a desconsideração pelos nativos.

(G) As incursões violentas terminaram com as invasões francesas.

Sequência correta:

D						
----------	--	--	--	--	--	--

2. Observa as três imagens abaixo sobre o turismo no Porto, em Veneza e Maya Bay. Dá a uma delas um título com carga negativa. Justifica a tua escolha.



a) Livraria Lello - Porto



b) Praça San Marco - Veneza



c) Maya Bay - Thailandia

Título:

Bom trabalho! ☺



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

PORTUGUÊS 9º B

Unidade crónica Literária Os Bárbaros

Ficha de trabalho



Aluno(a):

1. Relê a frase da linha 14. “É uma coisa **engraçada**, o turismo.”

Como verificaste na crónica, a palavra *engraçada* tem o sentido de *estranho*.

1.1 Marca as frases em que a palavra **engraçada** não é sinónimo de *coisa estranha*.

- a. () A minha amiga Cátia é muito engraçada. As suas histórias fazem-me rir.
- b. () Engraçada esta tarde. Ora está quente, ora está fria.
- c. () A Maria está engraçada com este vestido azul.

1.2 Indica os dois outros significados que o adjetivo *engraçada* tem.

1º _____

2º _____

2. Como viste na questão 1, as palavras podem variar o seu significado de acordo com o contexto. Relê as frases da crónica transcritas abaixo. Marca o significado correto dos termos a negrito.

2.1 “Guerreando porque serem guerreiros era a sua **condição**.” (L.1)

- a. () momento
- b. () exigência
- c. () estatuto

2.2 “Até ao **advento** do turismo.” (L.7)

- a. () período de 4 semanas anterior ao Natal
- b. () chegada
- c. () celebração

2.3 “Quanto aos indígenas, querem **lá** saber. (L.12-13)

- a. () naquele lugar
- b. () nunca
- c. () naquele momento

2.4 “As coisas é que mudam de nome e de **rosto** com o tempo”. (L.14)

- a. () aspeto
- b. () cara
- c. () capa

3. Para além de variar o seu significado de acordo com o contexto, as palavras também variam o seu sentido quando mudam de classe gramatical.

3.1 Relê a frase da crónica: “algo os atraía neste claro azul quase africano”.

Habitualmente *azul* é um adjetivo que indica uma cor, mas nesta frase, a palavra *azul* é um nome que representa _____.

3.2 Indica a classe gramatical da palavra *africano* nas frases abaixo:

- a) Ele é um africano do Egito. _____
- b) O Saara é um deserto africano. _____

3.3 Indica a mudança de subclasse e de sentido da palavra *terra* nas frases abaixo:

- a) A Terra é a nossa casa. _____
- b) O camponês precisa de terra para plantar. _____

3.4 Indica a mudança de subclasse e de sentido da palavra *claro* nas frases abaixo:

- a) O dia está claro. _____
- b) Claro que gosto de Lisboa. _____
- c) O claro da noite na Escandinávia é surpreendente. _____

4. Na crónica, Maria Judite de Carvalho usa os estrangeirismos *auto-stop*, *vikings* e *drakkar*.

4.1 Encontra os termos equivalentes em Português.

4.2 Por que achas que a autora utilizou estes estrangeirismos?

4.3 Que estrangeirismos usas diariamente? Porquê?

5. Cada classe de palavras tem funções específicas. É o caso dos advérbios conectivos, que servem para organizar o texto.

5.1 Indica quais os advérbios da lista abaixo que pertencem a esta subclasse.

primeiro – dantes – naturalmente – só – finalmente – talvez – muito – lá – decerto – depois – mais – não – também – onde

6. A associação de certas palavras transforma e enriquece o seu significado, criando recursos expressivos, como a adjetivação, metáfora ou eufemismo.

6.1 Identifica os seguintes recursos expressivos retirados da crónica e explica a sua expressividade:

a) visitas violentas

b) voando

c) vidraças panorâmicas

d) drakkar terrestre e sem cabeça de dragão



<http://domacedo.blogspot.com/2011/04/ainda-os-estrangeirismos.html>

Anexo 4

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE



ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
PORTUGUÊS 9º B

Crónica literária Os Bárbaros

**FICHA de TRABALHO – compreensão do oral
e produção escrita**



1. Vê o vídeo sobre o turismo em Portugal. Responde às questões abaixo:

1.1 Indica uma grande vantagem para Portugal relacionada com o turismo.

1.2 Enumera as razões pelas quais os turistas querem visitar Portugal.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=faHL-uV7evo>

2. Lê os excertos abaixo sobre o turismo em Portugal.

a) Portugal está a sentir um enorme crescimento a nível turístico, e a Invicta não foge à regra. Só no ano passado, cerca de 2.5 milhões de turistas visitaram a cidade e metade deles foi à descoberta da Livraria Lello, um ponto turístico obrigatório no Porto. Esta livraria, que recebe um grande número de visitantes por ano, viu-se obrigada a começar a cobrar cinco euros de entrada para conseguir manter as portas abertas. Fonte: <https://zap.aeiou.pt/turismo-esta-destruir-porto-239920>

b) Portugal é um dos países em que o turismo aumenta a passos largos, e com isso os serviços associados — como a construção de hotéis, a abertura de restaurantes e lojas de souvenirs, ou o aluguer de viaturas. Fonte: <https://www.publico.pt/2019/09/13/fugas/noticia/campanha-turismo-portugal>

c) O Turismo de Portugal acaba de ser eleito o Melhor Organismo Oficial de Turismo da Europa (*Europe's Leading Tourist Board*) de 2019, uma distinção atribuída pelos profissionais do sector que votaram nos World Travel Awards – edição Europa. A este prémio se soma o de Melhor Destino Europeu, pelo terceiro ano consecutivo.

Fonte: <https://expressodooriental.com/turismo-de-portugal-distinguido-novamente>

2.1 Tal como no vídeo, estes três textos destacam aspetos positivos do turismo. Indica-os.

Texto A

Texto B

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE



ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE
PORTUGUÊS 9º B

FICHA de TRABALHO – Compreensão do oral



Compreensão do Oral (<https://www.rtp.pt/play/p4370/e367592/literatura-aqui>) Minuto 4.37- 09:05

Para responderes aos itens que se seguem, vais ouvir um excerto de um documentário televisivo que inclui o depoimento de **Inês Fraga**, neta de Maria Judite de Carvalho e **Urbano Tavares Rodrigues**, marido da autora.

1. Para cada item (1.1. a 1.4.), seleciona a opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

1.1. Na primeira parte do texto, a neta de Maria Judite de Carvalho lê

- (A) uma poesia da autora.
- (B) versos de um colega sobre a autora.
- (C) um trecho de uma crónica.

1.2. Maria Judite de Carvalho

- (A) desenhava somente pessoas da família.
- (B) publicou uma coletânea de caricaturas.
- (C) dava mais valor a sua atividade de pintora que de escritora.

1.3. A autora descreve

- (A) a consciência interior de suas personagens.
- (B) mulheres comuns do cotidiano.
- (C) conflitos de famílias desestruturadas.

1.4. Segundo Inês Fraga, Maria Judite de Carvalho aborda os temas com profundidade

- (A) porque era uma escritora erudita.
- (B) porque teve em sua trajetória vivências que lhe deram a condição para fazê-lo.
- (C) porque escrevia sobre mulheres intemporais.



***Os Maias*, de Eça de Queirós.**

1) Lê os excertos.

- a. “E uma estátua de mármore, onde Monsenhor reconheceu logo Vênus de Citereia enegrecendo a um canto na lenta humidade das ramagens silvestres...”[Cap. I – pág. 7]
- b. “E uma Sombrinha escarlata ... como uma larga mancha de sangue alastrando a caleche sob o verde triste das ramas.”[Cap. I – págs. 29-30]
- c. “A associação com Helena de Tróia, pressupondo o adultério e uma futura “guerra trágica”. [Cap. I – pág. 12]
- d. “Era um amor à Romeu, vindo de repente numa troca de olhares fatal e deslumbradora, uma dessas paixões que assaltam uma existência.”[Cap. I – pág. 9]
- e. “O nome do último príncipe Stuart, um nome que parecia-lhe conter todo um destino de amores e façanhas.” [Cap. II – pág. 38]
- f. Mas o teu caso é simples, é o caso de Dom Juan – “Tu és simplesmente, como ele, um devasso; e hás-de vir a acabar desgraçadamente como ele, numa tragédia infernal!” [Cap. VI – pág. 152]
- g. “Ah, monsieur – exclamou a vasta ministra da Baviera, furiosa – mefiez-vous... Vous connaissez le proverbe: “Heureux au jeu, ...” [Cap. X – pág. 336]
- h.” Havia uma similitude nos seus nomes. Quem sabe se não pressagiava a concordância dos seus destinos.” [Cap. XI – pág. 346]
- i. “Sobre uma estante ao lado, cheia de partituras, de músicas, de jornais ilustrados, pousava um vaso do Japão onde murcavam três belos lírios brancos. [Cap. XI – pág. 347]
- j. “[...] onde desmaiavam na trama de lã os amores de Vênus e Marte [...] Depois impressionou-se ao reparar num painel antigo [...] onde apenas se distinguia uma cabeça degolada, lívida, gelada no seu sangue, dentro de um prato de cobre. [Cap. XIII – pág. 434]
- k. Sempre foram fatais aos Maias, diz uma lenda. [Cap. XVII – pág. 681]

2) Identifica a que personagens ou espaço os excertos se reportam associando-os às alíneas.

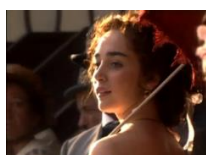
1) O Ramalhete



2) A Toca



3) Maria Monforte



4) Maria Eduarda



5) Afonso da Maia



6) Pedro da Maia



7) Carlos Eduardo



Fonte das imagens: <https://www.google.com/search?q=personagens+da++serie+os+maias>

2.1 Escreve o número que corresponde à imagem correta!

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.	j.	k.

3) Relê os presságios e explica o que sugerem de acordo com aquilo a que se reportam.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Ficha de trabalho

Educação literária – Estilo Queirosiano



1. Lê os excertos do romance *Os Maias*.

A) “A viúva, D. Eugênia, limitava-se a ser uma *excelente* e *pachorrenta* senhora, de agradável nutrição, *trigueirota* e *pestanuda*; tinha dois filhos, a Teresinha, a noiva de Carlos, uma *rapariguinha magra* e *viva* com cabelos negros como tinta, e o *morgadinho Euzebiozinho*, uma maravilha muito falada naqueles sítios. Quase desde o berço este notável menino revelara um edificante amor por alfarrábios e por todas as coisas do saber. [...] folheando em in-fólios, com o *crâniozinho* calvo de sábio curvado sobre as letras garrafais de boa doutrina: depois de *crescidinho* tinha tal propósito que permanecia horas imóvel numa cadeira, de *perninhas* bambas, esfuracando o nariz.” Cap. III, pp.68-69

B) “[...] Uma *luz macia*, escorregando docemente do azul ferrete, vinha dourar as fachadas enxovalhadas.” Cap. IV, p.103

C) “O Alencar, porém, *cofiava* sombriamente o bigode. Ultimamente *pendia* para as ideias radicais, para a democracia humanitária de 1848: por instinto, vendo o romantismo desacreditado nas letras, *refugiava-se* no romantismo político.” Cap. VI, p.174

D) [...] *Arrebatadamente*, Carlos levantara-lhe a face, já rígida, cor de cera, com os olhos cerrados, um fio de sangue aos cantos da longa barba de neve. Depois caiu de joelhos no chão húmido, sacudia-lhe as mãos, murmurando: «Ó avô ! ó avô !»

– Chamem alguém ! Chamem alguém! Outra vez lhe palpava o coração... Mas estava morto. Estava morto, já frio, aquele corpo que, mais velho que o século, resistira tão *formidavelmente*, como *um grande roble*, aos anos e aos vendavais. Cap. XVII, pp.669

1.1 Identifica as características do estilo queirosiano presentes nos excertos!

- () A utilização do discurso *indireto livre*.
- () Recurso expressivo da *comparação* e uso expressivo do *advérbio*.
- () Recurso expressivo da *sinestesia* – fusão de diferentes expressões sensoriais .
- () Utilização expressiva dos *adjetivos* e uso irónico e pejorativo do *diminutivo*.

1.2 Escreve com teu grupo um parágrafo, no qual retrates algum personagem estudado nas aulas anteriores. Utiliza no mínimo três características do estilo queirosiano. Não digas explicitamente a quem o texto se refere. Ao final, os outros grupos tentarão indicar a quem o teu grupo se refere.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Ficha de trabalho

Oficina de escrita – Texto de opinião



Os Lusíadas – Canto III – Inês de Castro

Escreve um texto, com um mínimo de **160** e um máximo de **260** palavras, no qual apresentes uma opinião fundamentada sobre a morte de Inês de Castro.

Deverás apresentar a tua opinião justificada sobre:

- * a morte de Inês era a única solução.
- * o problema podia ter sido solucionado de outra maneira.

Planificação:

1. Elabora o título
2. Introdução – Escreve um parágrafo com a tua opinião.
3. Desenvolvimento – Organiza as informações e justifica a tua opinião com argumentos.
4. Conclusão – Retoma a questão inicial em um parágrafo.

Agora escreve o teu texto.

Relê o texto e confere os itens da *Checklist*.



[] Utilizei expressões para exprimir a minha opinião: eu acho – eu acredito – eu penso que ... //
na minha opinião

[] Organizei a informação – em primeiro lugar, em segundo lugar, além disso

[] Utilizei conectores – por que, já que, mas, contudo, ...

[] Conferi a pontuação.

[] Utilizei vocabulário variado e adequado ao texto de opinião.

Nome: _____ Nº _____ Turma _____



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Ficha de trabalho

Oficina de escrita – Texto de opinião



Legenda de correção



Pontuação



Repetição



Conjugação verbal (morfologia)



Ortografia



Construção da frase (sintaxe)



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

Ficha de trabalho

Oficina de escrita – Texto de opinião – Correção 1



Os Lusíadas – Canto III – Inês de Castro

Escreve um texto, com um mínimo de **160** e um máximo de **260** palavras, no qual apresentes uma opinião fundamentada sobre a morte de Inês de Castro.

Deverás apresentar a tua opinião justificada sobre:

- * a morte de Inês era a única solução.
- * o problema podia ter sido solucionado de outra maneira.

Planificação:

1. Elabora o título
2. Introdução – Escreve um parágrafo com a tua opinião.
3. Desenvolvimento – Organiza as informações e justifica a tua opinião com argumentos.
4. Conclusão – Retoma a questão inicial em um parágrafo.

Tragedia de Inês de Castro

Na minha opinião **eu acho que** a morte de Inês de castro podia ter sido selecionada de outra maneira.

D. Afonso IV não aprovava o romance entre eles, em consequência aconteceu a tragedia, a morte de Inês de Castro. D. Afonso IV podia ter selecionado de outra maneira o problema se fosse falar com eles. Essa conversa era que resultasse em um acordo que beneficiasse as partes envolvidas. Também Ines de castro e D. Pedro poderiam ter ido para outro lugar de onde eles estavam assim ninguém sabia onde eles estavam.

Acabo dizendo **se** eles tivessem feito de outra maneira **nada** disto iria acontecer e ficavam os dois juntos.

-----, tenta reescrever o texto, corrigindo as frases ou palavras marcadas, de acordo com a legenda abaixo. Bom trabalho!



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ERMESINDE

ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE



QUESTIONÁRIO



O presente questionário visa recolher dados para a caracterização da turma do 11ºA. O questionário garante a confidencialidade dos dados e, por isso, não deves escrever qualquer informação que revele a tua identidade.

1. **Idade:** _____

2. **Género:** Feminino ☐ Masculino ☐

3. Já reprovaste alguma vez?

Sim ☐ Não ☐

3.1. Se sim, em que ano?

4. O Português é a tua língua materna?

Sim ☐ Não ☐

5. Para além do português, que outras línguas falas?

6. Qual a tua disciplina favorita?

7. Qual a disciplina de que menos gostas?

8. Qual a classificação obtida a Português no 10º ano?

1º Período _____ 2º Período _____

3º Período _____

9. Reprovaste a alguma disciplina no 10º ano?

Sim ☐ Não ☐

9.1. Se sim, qual? _____

10. Consideras-te um aluno...

Bom ☐ Médio ☐ Fraco ☐

11. O que costumás fazer nos tempos livres?

12. Tens por hábito ler?

Sim ☐ Não ☐

13. Costumas ler na íntegra as obras do Programa de Português?

Sim ☐ Não ☐

14. Onde pensas ter mais dificuldades na disciplina de Português?

15. Pensas seguir estudos superiores?

Sim ☐ Não ☐

16. Que profissão gostarias de seguir?

Dados Sociofamiliares

1. Com quem vives?

2. Dados do pai:

Idade: _____ Profissão: _____

Nível de escolaridade: _____

3. Dados da mãe:

Idade: _____ Profissão: _____

Nível de Escolaridade: _____

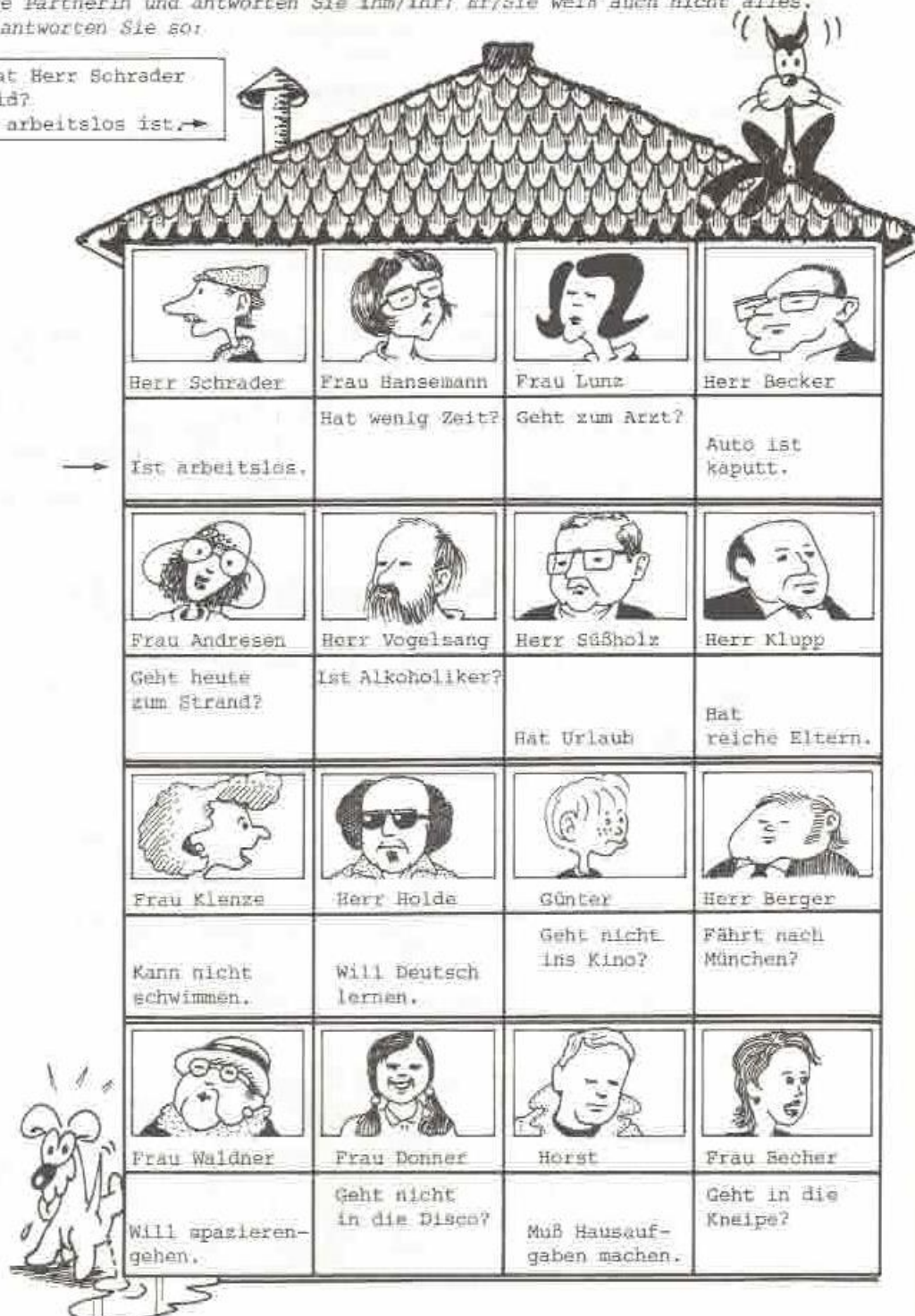
Obrigado pela tua colaboração!

24A

Kausale Zusammenhänge erfragen und ausdrücken

Sie sind ein sehr neugieriger Mensch. Das heißt, Sie möchten alles über andere Leute wissen. Vieles wissen Sie schon, aber nicht alles. Fragen Sie Ihren Partner/Ihre Partnerin und antworten Sie ihm/ihr! Er/Sie weiß auch nicht alles. Fragen und antworten Sie so:

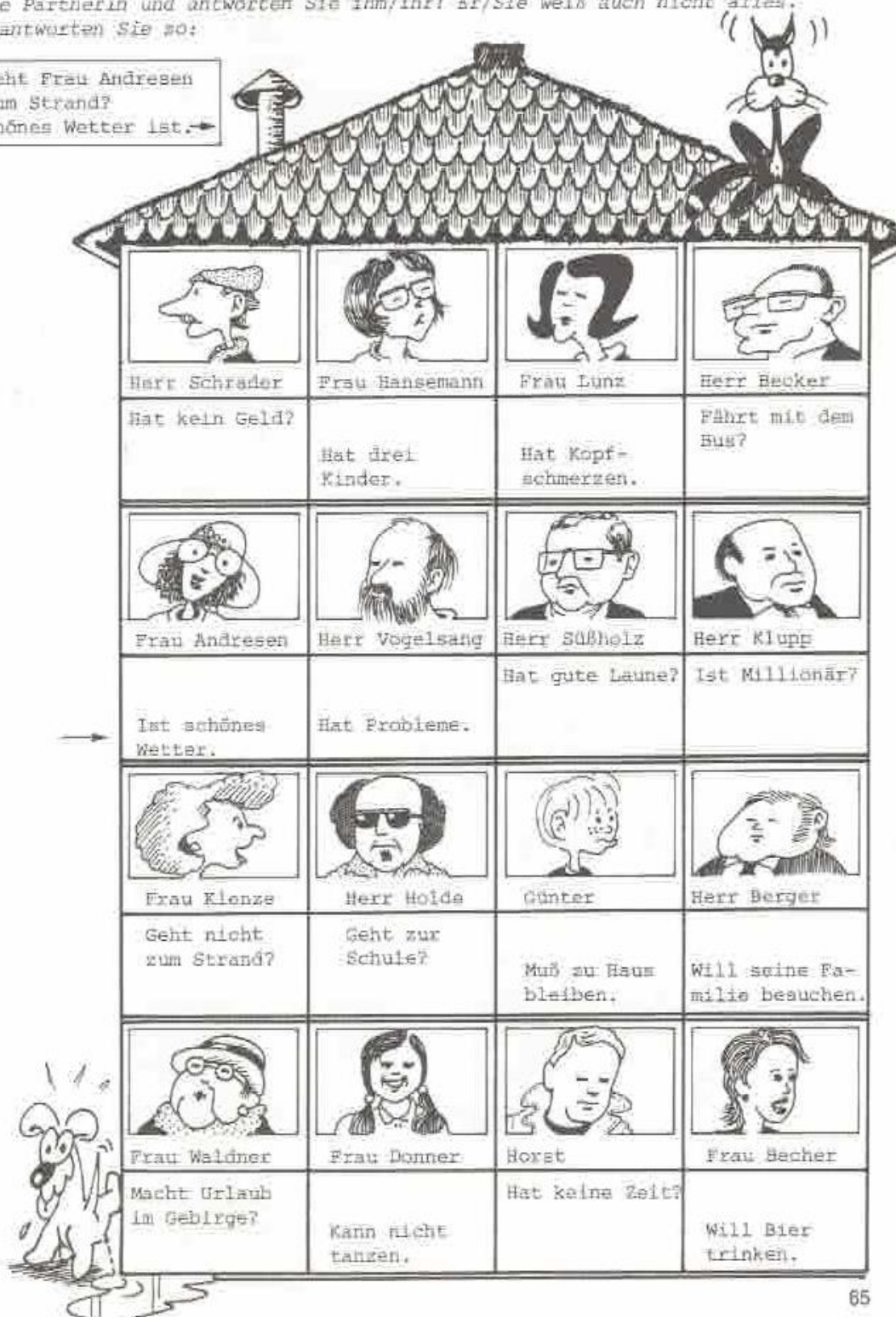
B: Warum hat Herr Schrader kein Geld?
A: Weil er arbeitslos ist. →



Kausale Zusammenhänge erfragen und ausdrücken

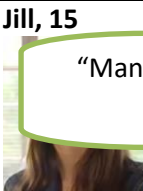
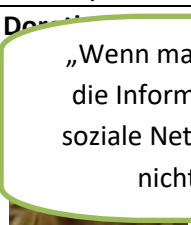
Sie sind ein sehr neugieriger Mensch. Das heißt, Sie möchten alles über andere Leute wissen. Vieles wissen Sie schon, aber nicht alles. Fragen Sie Ihren Partner/Ihre Partnerin und antworten Sie ihm/ihr! Er/Sie weiß auch nicht alles. Fragen und antworten Sie so:

A: Warum geht Frau Andresen heute zum Strand?
B: Weil schönes Wetter ist. →



Aluno:	Nº:	Data:	1º Período
Ensino Fundamental II	9º ANO	Turma: 9ºC1	Professora: Frau Castro

Wiedergabe zum Video „Vernetzte Jugend“: Warum bist du gerne online?

 Florian, 17	„Online zu sein ist eher ein Gefühl, dass man <u>vernetzt</u> sein möchte. Das ist <u>warscheinlich</u> eine Befriedigung. <u>Außerdem</u> <u>glaubt</u> man, dass man <u>zu</u> einer Gruppe <u>gehört</u>, obwohl man eigentlich allein ist.“
 Jill, 15	“Man <u>weiß</u> sofort <u>Bescheid</u>, was Freunde <u>machen</u> und man <u>ist</u> immer <u>informiert</u>.“
 Marvin, 18	„Ich <u>finde</u> es <u>wichtig</u>, <u>online</u> zu sein. Man kann immer nach dem <u>Wetter</u> und Facebook <u>gucken</u>. Und wenn ich zum Beispiel eine Woche lang nicht online gehe, dann <u>fehlt mir</u> etwas.“
 Daniela, 16	„Wenn man bei Twitter <u>eine Diskussion</u> folgt, <u>merkt</u> man, dass die Informationen und <u>Menschen</u> stark <u>verbunden</u> sind. Viele soziale Netzwerke haben unsere <u>Daten</u>. Trotzdem möchte man nicht <u>auf</u> die schnelle Kommunikation <u>verzichten</u>.“

ohne Internet leben – unternehmen – denken – verbunden sein – im Internet – ein Thema – darüber hinaus – bei etwas mitmachen – schauen – vielleicht – die Personen – eine Ahnung haben – up to date sein – für wichtig halten – etwas komisch finden – erkennen – die Informationen – vernetzt sein

Suche Synonyme aus der Tabelle, die zu den unterstrichenen Vokabeln von oben passen. Schreibe hin!:

vernetzt sein:	online:
warscheinlich:	gucken:
außerdem:	etwas fehlt mir:
glauben:	eine Diskussion:
zu etwas gehören:	merken:
Bescheid wissen:	die Menschen:
machen:	verbunden sein:
informiert sein:	die Daten:
wichtig finden:	auf das Internet verzichten:



Aluno:	Nº:	Data:	2º Período
Ensino Fundamental II	9º ANO	Turma: 9ºC1	Professora: Frau Castro

Übungsblatt

1) Was passt nicht? Streiche durch!

- a) **Land:** Wälder – Verschmutzung – Wiesen – Flüsse
- b) **Gefühle:** sauer – froh – plötzlich – enttäuscht
- c) **Person:** egoistisch – frech – ziemlich – neugierig
- d) **Im Gespräch:** reden – sparen – sagen – besprechen
- e) **Probleme:** Ruhe - Ärger – Sorgen – Streit

2) Synonyme: Ordne zu!

- | | | |
|------------------------------|-----|--------------------|
| a) meistens | () | sehr bekannt |
| b) sich freuen | () | normalerweise |
| c) wünschen | () | neugierig sein |
| d) enttäuscht | () | sechs Monate |
| e) gut miteinander auskommen | () | stoppen |
| f) berühmt | () | es geht nicht |
| g) Blick | () | Treffen |
| h) Verabredung | () | glücklich sein |
| i) ein halbes Jahr | () | Aussicht |
| j) aufhören | () | wollen |
| k) unmöglich | () | sich gut verstehen |
| l) sich interessieren | () | frustriert |

3) Gegenteile: Ordne zu!

- | | | |
|--------------|-----|-------------|
| a) selten | () | öffnen |
| b) schließen | () | ausgeben |
| c) sparen | () | laut |
| d) gleich | () | oft |
| e) ruhig | () | verschieden |

Anexo 15



Aluno:	Nº:	2º Período
Ensino Fundamental II	9º ANO	Turma: F-9MA Professora: Frau Castro

Ergänze die Lücken mit den Wörtern unten! Die Schule in Deutschland.

Abitur - sehr gut - dauern - Grundschule - Universität - schlecht- Zeugnisse - Realschule

Die kleinen Kinder gehen zuerst in den Kindergarten. Wenn sie 7 Jahre alt sind, gehen alle vier jahrelang in die _____(1). Danach kann man ins Gymnasium, in die Hauptschule oder in die _____(2) gehen. Wenn man das _____(3) machen will, soll man ins Gymnasium gehen. Später kann man auf der _____(4) etwas studieren. Medizin zum Beispiel. In Deutschland hat man sechs Noten: „Eins“ bedeutet _____(5) und „Sechs“ ist ungenügend, das heißt _____(6).

Die _____(7) bekommt man zweimal im Jahr: Einmal im Februar und einmal vor den Sommerferien. Die Ferien _____(8) zwei Wochen.

Lies bitte den Text! Schulstress: Warum?

79% der Schüler zwischen 10 und 16 Jahren haben regelmäßig Kopfschmerzen, 70% Bauchschmerzen, 65% Schlafstörungen, 61% Rückenschmerzen und 40% sind oft nervös oder müde. Warum ist das so? Weil der Schulstress zu groß ist. Das geht aus einer Umfrage hervor. Die Schüler sind gestresst, und das mit gutem Grund: Sie arbeiten mehr als die Erwachsenen, 45 bis 50 Wochenstunden gegen nur 41! Schuld an dieser Situation sind besonders die Hausaufgaben. Die Jugendlichen arbeiten zu Hause, also nach der Schule oder an Wochenenden, noch 6 bis 8 Stunden pro Woche. Das ist klar zu viel, meinen die Ärzte und Psychologen, denn sie brauchen Sport und Bewegung und müssen mehr ausruhen.

Nummeriere die Satzteile!

1	Viele Schüler schlafen ...	... treiben wenig Sport.
2	Die Schüler sind gestresst, weil ...	...Freizeit.
3	Die Schüler ...	... weniger als Schüler.
4	Die Ärzte sagen, dass die Schüler ...	... sie viele Hausaufgaben haben.
5	Viele Erwachsene arbeiten ...	... zu wenig Bewegung haben.
6	Die Schüler haben leider sehr wenig...	... nicht sehr gut.



Aluno:	Nº:	2º Período
Ensino Fundamental II	9º ANO	Turma: 9ºC1
Professora: Frau Castro		

Wortschatz – Lektion 37

Deutsch	Portugiesisch	Deutsch
die Umwelt		
umweltfreundlich		
der Schutz (Sg)		
schützen		
retten		
die Rettung		
die Luft		
die Luftverschmutzung		
verschmutzen		
der Schmutz		
schmutzig != sauber		
riechen		
der Geruch		
das Gas		
die Abgase		
atmen		
die Atmung		
der Smog (Sg)		
der Qualm		

**Ich bin mit dir
einverstanden,
denn ...**

Ich stimme dir zu!
Das stimmt nicht!

**Ich bin anderer
Meinung, weil...**

