

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE
ESPECIALIZAÇÃO DE FRANCÊS

Estratégias pedagógicas para a construção do significado na pré-leitura

Sandra Gaspar Freitas

M

2024



Sandra Gaspar Freitas

Estratégias pedagógicas para a construção do significado na pré-leitura

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês, orientado pela Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho e pela Professora Doutora Sofia de Melo Araújo.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Aos meu pais, por serem os meus pilares.

Ao meu marido e ao meu filho, pela compreensão.

Ao professor Rui e à professora Zulmira, pela aprendizagem.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Résumé.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras (ou Ilustrações)	11
Índice de Tabelas (ou Quadros)	12
Índice de Gráficos	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução.....	15
1.Contextualização do projeto de investigação-ação	16
1.1. Caracterização do Contexto escolar	17
1.1.1. Colégio Júlio Dinis	17
1.1.2. Caracterização das turmas.....	23
1.1.2.1. Perfil da turma de Português do 10º X	24
1.1.2.2. Perfil da turma de Francês do 8º Y,Z	26
1.2. Identificação do tema de investigação-ação	29
1.2.1. Inquérito por questionário à Turma 10ºX (Português)	30
1.2.2. Inquérito por questionário à Turma 8ºY/Z (Francês).....	32
2.Enquadramento teórico	36
2.1. Distinção entre “léxico” e “vocabulário”	36
2.1.1. Léxico mental e capital lexical	38
2.1.2. Conhecimento lexical.....	39
2.1.3. A palavra: perspetiva geral.....	41
2.1.4. As palavras-chave e as estratégias de aquisição.....	44
2.1.5. Da semântica lexical à competência léxico-semântica.....	46
2.1.6. Dos documentos orientadores às propostas didáticas.....	48
3.Plano de ação.....	50
3.1 Português.....	51
3.1.1 1ºCiclo de Investigação-ação.....	54
3.1.2 2ºCiclo de Investigação ação.....	58
3.2 Resultados de LM (Português).....	63
3.2.1 Dados obtidos da 1ª Intervenção pedagógica.....	63
3.2.2 Dados obtidos da 2ª Intervenção pedagógica.....	67
3.2.3 Dados obtidos dos Questionários finais (Português).....	71
3.3 Francês.....	74
3.3.1 1ºCiclo de Intervenção-ação	76
3.3.2 2º Ciclo de Intervenção-ação.....	82
3.3.3 3º Ciclo de Intervenção-ação.....	85
3.4 Resultados de LE (Francês)	91
3.4.1 Dados obtidos da 1ª Intervenção pedagógica.....	91
3.4.2 Dados obtidos da 2ª Intervenção pedagógica.....	95
3.4.3 Dados obtidos da 3ª Intervenção pedagógica.....	99

3.4.4 Dados obtidos dos Questionários finais (Francês).....	102
Considerações finais.....	106
Referências Bibliográficas	110
Anexos	114
Anexo 1.....	114
Anexo 2.....	114
Anexo 3.....	115
Anexo 4.....	116
Anexo 5.....	116
Anexo 6.....	118
Anexo 7.....	118
Anexo 8.....	119
Anexo 9.....	119
Anexo10	120
Anexo11	121

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização do relatório.

Mirandela, 11/09/2024

Sandra Gaspar Freitas

Agradecimentos

Primeiramente, começo por expressar, a minha profunda gratidão aos meus pais pelo apoio incondicional. Sem eles, não teria sido possível concretizar mais uma aventura académica. Obrigada por terem abdicado do vosso tempo para cuidar do vosso neto, permitindo-me dedicar ao meu objetivo.

Ao meu marido e ao meu filho, agradeço pela paciência, pela compreensão e pelo apoio constante.

Ao Professor Rui Oliveira quero expressar a minha gratidão, pela competência com que orientou o meu trabalho no estágio de Português. Obrigada, pelos seus ensinamentos, pela paciência, pelo tempo e pela prontidão com que generosamente me dedicou.

À Professora Zulmira Pereira, muito obrigada pelo carinho e pelos seus conhecimentos sábios concedidos no estágio de Francês.

Às Professoras orientadoras do relatório de estágio, a Prof.^a Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho e à Prof.^a Sofia de Melo Araújo, agradeço profundamente pela orientação diligente e observações pertinentes o que me permitiu rever com rigor os capítulos do relatório de estágio.

Aos professores supervisores do estágio de Português e de Francês, Prof.^a Doutora Sofia de Melo Araújo e Prof. Doutor José Domingues de Almeida, agradeço pela confiança depositada e pelas palavras de incentivo, que se apresentaram basilares no decorrer do estágio pedagógico.

Aos amigos que a faculdade me trouxe, em especial ao João Portela e à Susana Martins, minha parceira de estágio, obrigada pelo vosso companheirismo e pela motivação.

Ao Colégio Júlio Dinis, ao pessoal docente e não-docente, aos alunos das turmas com as quais privei, à direção do colégio, agradeço pela forma exemplar como me acolheram.

A todos, o meu significativo obrigada.

Resumo

O presente relatório concerne ao estudo desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português e Francês, decorrido no Colégio Júlio Dinis do Porto.

À luz dos princípios metodológicos, esta investigação-ação tem como objetivo principal estudar o impacto de antecipar o conhecimento lexical de palavras-chave na etapa da pré-leitura. Para esse efeito o plano traçado passa por propor estratégias pedagógico-didáticas voltadas para o desenvolvimento da competência léxico-semântica dos alunos. As estratégias sugeridas e implementadas, centradas na antecipação léxico-semântica, têm como finalidade ampliar e enriquecer essa competência dos alunos.

A delimitação da área de investigação-ação foi estabelecida com base na observação direta das turmas envolvidas e nos registos mantidos no diário da investigadora.

Na investigação-ação apresentada, expõe-se o resultado de um plano de intervenção elaborado para o ano letivo 2023/24, que inclui dois ciclos de intervenção em Língua Materna (Português) e três ciclos em Língua Estrangeira (Francês). O foco do estudo é avaliar se o conjunto de estratégias adotadas na fase da pré-leitura contribuem para a melhoria da competência léxico-semântica dos alunos e consequentemente para a melhoria da compreensão leitora.

Palavras-chave: conhecimento lexical, palavras-chave, pré-leitura, competência léxico-semântica

Résumé

Le présent rapport stage concerne l'étude développée dans le cadre du stage pédagogique de Portugais et de Français, réalisé au Collège Júlio Dinis de Porto.

À la lumière des principes méthodologiques, cette recherche-action a pour objectif principal d'étudier l'impact de l'anticipation des connaissances lexicales des mots-clés au stade de la pré-lecture. À cet effet, le plan élaboré consiste à proposer des stratégies pédagogiques et didactiques visant à développer la compétence lexico-sémantique des élèves. Les stratégies suggérées et mises en œuvre, axées sur l'anticipation lexico-sémantique, visent à élargir et enrichir cette compétence chez les élèves.

La délimitation du domaine de recherche-action a été établie à partir de l'observation directe des classes impliquées et des enregistrements tenus dans le journal de la chercheuse.

Dans la recherche-action présentée, on expose le résultat d'un plan d'intervention élaboré pour l'année scolaire 2023/24, comprenant deux cycles d'intervention en Langue Maternelle (Portugais) et trois cycles en Langue Étrangère (Français). L'objectif de l'étude est d'évaluer si l'ensemble des stratégies adoptées dans la phase de pré-lecture contribuent à l'amélioration de la compétence lexico-sémantique des élèves et, par conséquent, à l'amélioration de la compréhension de la lecture.

Mots-clés: connaissance lexicale, mots-clés, pré-lecture, compétence lexico-sémantique

Abstract

This report concerns the study developed within the scope of the teaching internship in Portuguese and French at Colégio Júlio Dinis in Porto.

In light of methodological principles, this action research's main objective is to study the impact of anticipating the lexical knowledge of keywords in the pre-reading stage. Towards this end, the plan involves proposing pedagogical-didactic strategies aimed at developing student's lexical-semantic competence. The suggested and implemented strategies, centered on lexical-semantic anticipation, aim to enhance and enrich this competence by the students.

The delimitation of the action research was defined based on direct observation of the classes involved and the records kept in the researcher's diary.

Here are presented the results of an intervention plan developed for the 2023/24 academic year, which includes two cycles of intervention in the First Language (Portuguese) and three cycles in the Foreign Language (French). The focus of the study is to evaluate whether the set of strategies adopted in the pre-reading phase contributes to improving students lexical-semantic competence and, consequently, to reading comprehension.

Keywords: lexical knowledge, keywords, pre-reading, lexical-semantic competence

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1- WEBSITE DO COLÉGIO JÚLIO DINIS	17
FIGURA 2- VISTA AÉREA SOBRE O COLÉGIO JÚLIO DINIS	18
FIGURA 3- “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO” - 1.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	56
FIGURA 4- CORREÇÃO DA “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO” - 1.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	57
FIGURA 5- DOCUMENTÁRIO “TREZE HERÓIS PORTUGUESES: BARTOLOMEU DIAS” - 2.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	58
FIGURA 6- ANTECIPAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE INTERLIGADAS À PALAVRA-CHAVE “HERÓI”	60
FIGURA 7- “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO” DA 2.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	61
FIGURA 8- CORREÇÃO DA “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO” DA 2.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	62
FIGURA 9- EXEMPLO 1 - “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO”	66
FIGURA 10- EXEMPLO 2 - “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO”	67
FIGURA 11- EXEMPLO 1 - “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO”	70
FIGURA 12- EXEMPLO 2 - “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO”	71
FIGURA 13- VISUALIZAÇÃO DO PPT2 – ANTECIPAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE.....	77
FIGURA 14- VISUALIZAÇÃO DO PPT4 – ANTECIPAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE	79
FIGURA 15- “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 1.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	80
FIGURA 16- ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA PARA ANTECIPAÇÃO ORAL DE PALAVRAS-CHAVE – 2.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ..	83
FIGURA 17- ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA PARA ANTECIPAÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE – 2.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	83
FIGURA 18- “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 2.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	84
FIGURA 19- ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA: VISUALIZAÇÃO DO VÍDEO “LES ROUTINES”	86
FIGURA 20- POSSÍVEIS RESPOSTAS À Q-A	87
FIGURA 21- ANTECIPAÇÃO DE PALAVRA-CHAVE “TABLEAU CORVÉE”	88
FIGURA 22- ANTECIPAÇÃO DA PALAVRA-CHAVE “FAIRE LA PELOUSE”	89
FIGURA 23- “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 3.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	90
FIGURA 24- EXEMPLO 1 – “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 1.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	94
FIGURA 25- EXEMPLO 2 – “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 1.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	95
FIGURA 26- EXEMPLO 1 – “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 2.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	98
FIGURA 27- EXEMPLO 2 – “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 2.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	98
FIGURA 28- EXEMPLO 1 – “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 3.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	101
FIGURA 29- EXEMPLO 2 – “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 3.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	102

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – OFERTA EDUCACIONAL NO CURRÍCULO NACIONAL PORTUGUÊS	20
TABELA 2 – OFERTA EDUCACIONAL NO CURRÍCULO INTERNACIONAL	20
TABELA 3 – DIVERSOS SENTIDOS QUE AS PALAVRAS PODEM APRESENTAR.....	47
TABELA 4 – CRONOGRAMA DO PLANO DE AÇÃO PARA ATURMA DE PORTUGUÊS.....	52
TABELA 5 – DADOS DO DIÁRIO DA INVESTIGADORA -1ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE I-A.....	63
TABELA 6 – DADOS DO DIÁRIO DA INVESTIGADORA - 2ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE I-A.....	67
TABELA 7 – CRONOGRAMA DO PLANO DE AÇÃO PARA ATURMA DE FRANCÊS.....	74
TABELA 8 – DADOS DO DIÁRIO DA INVESTIGADORA -1ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE I-A.....	92
TABELA 9 – DADOS DO DIÁRIO DA INVESTIGADORA -2ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE I-A.....	96
TABELA 10 – DADOS DO DIÁRIO DA INVESTIGADORA -3ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DE I-A.....	99

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 4 DO IQP1	31
GRÁFICO 2 – RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 5 DO IQP1	31
GRÁFICO 3 – RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 4 DO IQF1	32
GRÁFICO 4 – RESPOSTAS DOS ALUNOS À QUESTÃO 5 DO IQF1	33
GRÁFICO 5 – RESPOSTAS: Q1 - “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO” 1ªINTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	64
GRÁFICO 6 – RESPOSTAS: Q2 - “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO” 1ªINTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	65
GRÁFICO 7 – RESPOSTAS: 1ªPARTE – “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO” 2ªINTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	68
GRÁFICO 8 – RESPOSTAS: 2ªPARTE - “ATIVIDADE DE COMPREENSÃO” 2ªINTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	69
GRÁFICO 9 – RESPOSTAS: Q1 – QUESTIONÁRIO FINAL - 1ª E 2ªINTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	72
GRÁFICO 10 – RESPOSTAS: Q2 – QUESTIONÁRIO FINAL - 1ª E 2ª INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	72
GRÁFICO 11 – RESPOSTAS: Q3 – QUESTIONÁRIO FINAL - 1.ª E 2.ª INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	73
GRÁFICO 12 – “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 1.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	93
GRÁFICO 13 – “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 2.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	97
GRÁFICO 14 – “ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION” – 3.ª INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	100
GRÁFICO 15 – RESPOSTAS: Q1- QUESTIONÁRIO FINAL- 1.ª,2.ª E 3.ª INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	103
GRÁFICO 16 – RESPOSTAS: Q2- QUESTIONÁRIO FINAL- 1.ª,2.ª E 3.ª INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	103
GRÁFICO 17 – RESPOSTAS: Q3- QUESTIONÁRIO FINAL- 1.ª,2.ª E 3.ª INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	104

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
CJD	COLÉGIO JÚLIO DINIS
PIA	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
I-A.....	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
EB	ENSINO BÁSICO
ES.....	ENSINO SECUNDÁRIO
PASEO.....	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
AE.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
QECR.....	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS
DT.....	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO DE PORTUGUÊS DA DGE
PMCPES.....	PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS DO ENSINO SECUNDÁRIO

Introdução

O presente Relatório, elaborado no âmbito do estágio profissional, enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A Prática de Ensino Supervisionada, para além de representar uma etapa crucial no processo formativo de qualquer futuro professor, fortalece não só a aplicação dos conhecimentos teóricos¹ adquiridos ao longo do mestrado, como também promove o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, indispensável para o exercício da prática docente.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no ano letivo de 2023/2024, tendo sido desenvolvida numa turma de 10.ºano na área de curricular de Português Língua Materna e numa turma de 8.ºano na área curricular de Francês Língua Estrangeira. Após o contacto inicial com as turmas em apreço, durante a leitura de textos, observámos que os alunos tinham dificuldades em compreender a mensagem dos textos devido à incompreensão do significado de determinadas palavras. Realizando um inquérito inicial, os alunos confirmaram que essa dificuldade em compreender a mensagem do texto estava diretamente associada à incompreensão das palavras.

Desta forma, o estudo realizado visa desenvolver uma série de estratégias que, em articulação com atividades de pré-leitura, possam contribuir para antecipar a aquisição e a “integração”(Nagy, 1998; Giasson, 1990) do conhecimento lexico-semântico dos alunos. Nesta sequência, pretende-se que esta antecipação lexico-semântica, ao ser reforçada pela "repetição" e pela "utilização funcional" (Nagy, 1998; Giasson, 1990), promova uma aplicação e uma interligação mais eficaz desse conhecimento.

Assim, o presente relatório divide-se em três partes. Na primeira parte, é realizada uma descrição do contexto educativo onde decorreu o estágio pedagógico, incluindo a caracterização do estabelecimento de ensino e a descrição das turmas nas quais foi implementado o nosso Projeto de Intervenção-Ação. Na segunda parte, apresentaremos um enquadramento teórico que fundamenta este estudo e ressalta a importância do conhecimento léxico-semântico antecipado de palavras-chave na etapa

¹ Capacidades, atitudes e competências

da pré-leitura. Na terceira parte, descreveremos o plano de ação baseado em propostas didático-pedagógicas implementadas e desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada. Analisaremos e discutiremos os resultados obtidos, refletindo sobre os dados recolhidos. Por fim, conclui-se com uma apreciação global do estudo desenvolvido

1. Contextualização do projeto de investigação-ação

A intervenção pedagógico-didática ocorre no contexto da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP) do curso de Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, com especialização em Francês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Tendo o Estágio pedagógico como intuito promover um desenvolvimento profissional completo, todos os professores estagiários têm como dever realizar a sua prática pedagógica supervisionada num estabelecimento de ensino educacional português. O principal objetivo da prática docente é permitir que os estagiários desenvolvam e articulem as suas competências pedagógicas com as suas capacidades científicas.

Na prática, supervisionada, um dos compromissos do estagiário passa por implementar uma proposta de investigação-ação (I-A), uma abordagem de pesquisa amplamente reconhecida no campo educacional, que promova mudanças significativas e inovadoras num contexto específico das práticas educativas de uma determinada comunidade escolar com o intuito de produzir resultados significativos e positivos.

Para descrever e justificar o presente projeto de I-A, nomeadamente a importância deste trabalho e as decisões tomadas na conceção e implementação da intervenção pedagógico-didática que será discutida posteriormente, é essencial compreender alguns aspetos do contexto educacional onde a prática letiva supervisionada ocorreu.

A seguir, apresentaremos uma visão geral do estabelecimento escolar onde se realizou o estágio pedagógico de Português e de Francês, faremos uma breve descrição do perfil das turmas com as quais trabalhamos, identificaremos a questão de partida

resultante da dificuldade encontrada e os objetivos específicos que fundamentaram a concretização da I-A.

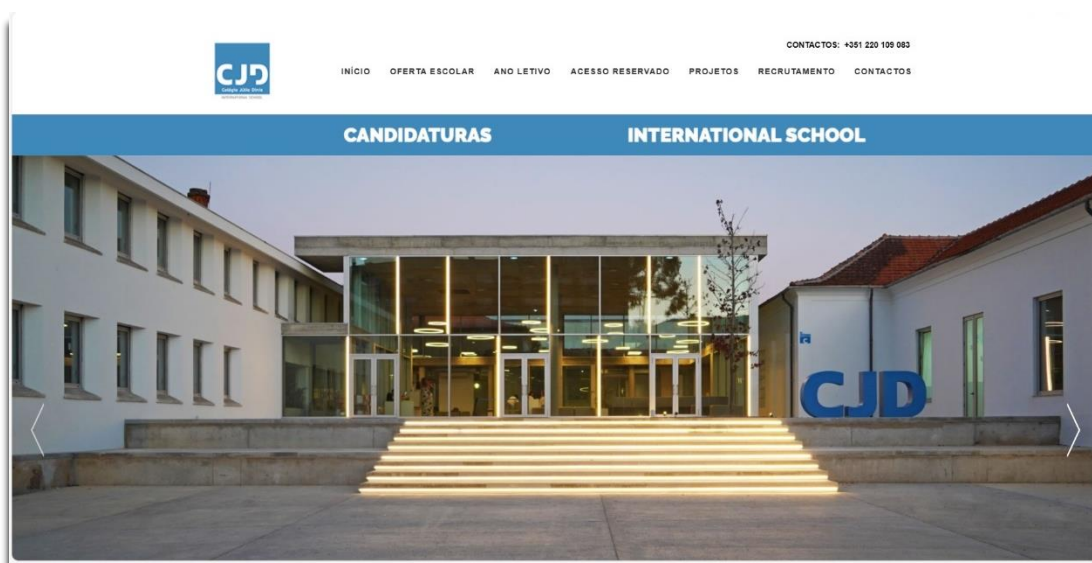
1.1. Caracterização do contexto escolar

Nesta secção descreveremos tanto a instituição escolar onde teve lugar a intervenção mencionada neste documento, como as turmas envolvidas nas quais o trabalho de estágio foi realizado e desenvolvido no Colégio Júlio Dinis (CJD).

1.1.1. Colégio Júlio Dinis

Como anteriormente referido, o estabelecimento de ensino onde ocorreu o estágio pedagógico e que viabilizou o estudo descrito neste documento é o Colégio Júlio Dinis (**figura 1**).

Figura 1- Website do Colégio Júlio Dinis



Fonte: CJD

Tendo recebido o nome do ilustre e célebre escritor portuense Júlio Dinis, a sua inauguração remonta ao ano de 1934.

Nas linhas que caracterizam o seu Projeto Educativo (2021)², muito ambicioso, e da necessidade de ampliar as infraestruturas físicas que acompanhassem a componente pedagógica, a instituição decidiu transferir as suas instalações para um novo *campus* (**figura 2**) no ano letivo de 2023/2024. O novo campus comporta uma área de 4 hectares e localiza-se na rua Porto Feliz, s/n.º, na freguesia de Paranhos, no Porto.

Figura 2 – Vista aérea sobre o CJD



Fonte: *Google maps*

Apesar de não ficar no centro da cidade do Porto, o estabelecimento escolar localiza-se numa zona acessível e estrategicamente privilegiada em termos de transportes públicos, facilitando o acesso ao colégio.

O *campus*, amplamente maior do que as instalações anteriores, estende-se por diversos edifícios, distribuídos pelos edifícios comuns e partilhados que incluem o serviço de bar, duas cantinas, uma reprografia; pelo edifício A que abrange todos os gabinetes administrativos, como a secretaria e o gabinete da direção e ainda, pelos edifícios afetos a cada um dos ciclos de estudo. Neste sentido, os edifícios afetos à oferta formativa distribuem-se da seguinte forma:

Edifício C: 1.º e 2.º ciclos

²À data da redação deste relatório, em 2024, estava em desenvolvimento um novo Projeto Educativo para o CJD, pelo que o último disponível remete para o ano de 2021.

Edifício H: 3.º ciclo

Edifício J: Exclusivamente aos alunos de 10.º e 11.º anos

Edifício F: Exclusivamente para alunos do 12.º ano, cujas salas são projetadas como anfiteatros especificamente preparados para os estudantes pré-universitários, proporcionando-lhes uma adaptação antecipada ao ambiente universitário.

Edifício B: Constituído por salas técnicas, como as salas de artes visuais e de TIC.

O recinto escolar inclui também algumas bibliotecas, espaços recreativos distribuídos entre jardins ao ar livre, parques infantis, um campo de futebol, um campo de voleibol e um campo de rãguebi atualmente em construção.

Para dar resposta à extensão do espaço e manter a qualidade pedagógica, foi necessário fazer-se um reforço a nível das estruturas administrativas e pedagógicas, além da criação de novos departamentos, como *Marketing* e Comunicação.

No que respeita aos edifícios mencionados, proporcionam amplos espaços físicos adequados, incluindo salas de aula espaçosas, salas de professores, um amplo espaço polivalente, áreas de lazer e recintos destinados à prática de desporto e Educação Física. Esses espaços atendem plenamente ao número de alunos existentes e às condições exigidas pelas atividades realizadas.

No que concerne ao interior de qualquer sala de aula, estão disponíveis todos os recursos tecnológicos essenciais, como acesso à *internet* sem fios, para a utilização de computadores portáteis, e um painel informativo com ecrã tátil.

Neste estabelecimento impera um forte sentimento de família profundamente enraizado, intimamente entrelaçado com a ideologia que guia o *Projeto Educativo do CJD (2021)*³. Assim, os princípios que orientam o projeto educativo (2021) do CJD do Porto podem ser resumidos da seguinte forma: excelência académica, ética e valores, inovação pedagógica, desenvolvimento integral, diversidade integral e diversidade e inclusão.

Com o lema "Conquistar desafios inspira-nos", o CJD tem como uma de suas principais metas para o ano letivo de 2023/24 continuar a expandir significativamente

³ Disponível em <https://colegiojuliodinis.pt/assets/g05-2-projeto-educativo.pdf>, consultado em 10/03/2024

as suas ofertas educativas dentro do currículo nacional português. Como instituição de ensino privado na cidade do Porto, oferece uma educação completa que abrange desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário. Atualmente, integra um número significativo de alunos em cada ciclo educativo (**Tabela1**):

Tabela 1 – Oferta Educacional no CJD de acordo com o Currículo Nacional Português

1.º ciclo:	219 alunos
2.º ciclo:	203 alunos
3.º ciclo:	309 alunos
Secundário:	366 alunos

Fonte: Entrevista ao Ex.º Sr. diretor pedagógico Bruno Cardoso⁴

Além do aumento significativo de alunos que seguem o currículo nacional, uma das grandes apostas do colégio para 2023/24 foi a ampliação da oferta de ensino internacional em inglês, em parceria com o grupo internacional de educação *Dukes Education*⁵. Este programa segue o currículo *Cambridge* e oferece inúmeras vantagens, como excelência académica, professores altamente qualificados, um ambiente de aprendizagem acolhedor, instalações modernas, oportunidades internacionais e preparação para universidades de prestígio. O ensino internacional conta com um número significativo de alunos em cada ciclo de estudo (**Tabela 2**).

Tabela 2 – Oferta Educacional no CJD de acordo com o Currículo Internacional

✓ <i>Cambridge Primary (Age 5+)</i>	100 alunos
✓ <i>Cambridge Lower Secondary (Age 11+)</i> ✓ <i>Cambridge Upper Secondary (Age 14+)</i>	108 alunos
✓ <i>Cambridge Advanced (Age 16+)</i>	21 alunos

Fonte: Entrevista ao Ex.º Sr. diretor pedagógico Bruno Cardoso.

⁴ Entrevista realizada por nós ao Dr. Bruno Cardoso, diretor pedagógico do Colégio Júlio Dinis, no gabinete da direção, a 7 de junho de 2024, concedida no âmbito desta intervenção, cuja gravação em áudio foi gentilmente permitida pelo mesmo.

⁵ Disponível em <https://dukeseducation.com/>, consultado em 10/03/2024

Para além dos níveis escolares tradicionais (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário), a instituição também oferece educação para os primeiros anos de vida, desde a creche até ao pré-escolar. Assim, o campus integra um total de 1700 alunos e conta com 127 membros do pessoal docente, que se distribuem entre o ensino nacional e internacional, e 200 membros do pessoal não docente.

Neste contexto, destaca-se o esforço consistente do colégio em oferecer uma educação abrangente para todas as idades. O programa de ensino internacional em inglês, amplamente reconhecido mundialmente, é motivo de grande orgulho para a instituição e realça a sua excecionalidade em relação às demais.

No processo de valorização, a "qualidade de ensino" do colégio é evidenciada como um elemento central (CJD,2021:15). No currículo, a partir do 7º ano, os alunos podem escolher entre Espanhol e Francês como línguas estrangeiras adicionais. Entre as duas línguas estrangeiras oferecidas, o francês é a mais escolhida pelos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, com duas turmas no 7º ano, duas turmas no 8º ano e três turmas no 9º ano.

No Ensino Secundário, o colégio oferece três cursos distintos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, e Ciências Socioeconómicas, continuando com o Inglês e permitindo aos alunos iniciar ou continuar o estudo do Espanhol.

À semelhança dos anos anteriores, a instituição, no decorrente ano letivo, incitou os alunos à prática do desporto, oferecendo diversas modalidades aos alunos. Destaca-se a equipa de rãguebi do colégio, criada em 2022/2023, composta por alunos organizados em diferentes escalões. Além do rãguebi, os alunos têm acesso a outras atividades físicas, como o voleibol, entre outras. Em suma, o colégio promove atividades estimulantes, nas quais os alunos têm um papel central, proporcionando uma educação integral baseada em um ambiente saudável e ativo.

Quanto à comunidade estudantil, a maioria dos alunos é proveniente da região do Porto, mas há também uma diversidade significativa de estudantes de outras localidades distantes e de diversos países estrangeiros. O colégio integra turmas específicas, constituídas exclusivamente por alunos que são jogadores do Futebol Clube do Porto e que requerem horários adaptados para conciliar o ensino com os seus treinos. Relativamente ao ensino internacional, o número de estudantes cresceu consideravelmente, devido à ampliação da oferta formativa. Essa diversidade enriquece o ambiente escolar, proporcionando uma troca cultural e experiências variadas.

O perfil socioeconómico dos alunos é bastante diversificado, abrangendo desde estudantes de meios socioeconómicos favorecidos até àqueles com maiores dificuldades. Sendo um colégio privado, a falta de condições financeiras não é um critério de exclusão; pelo contrário, a instituição oferece apoio financeiro aos alunos mais carenciados, garantindo um ambiente inclusivo e acessível a todos, independentemente da sua situação económica. É importante destacar que o colégio oferece apoio adicional, sem custos extra na mensalidade, para alunos com necessidades educativas especiais. Isto é evidenciado pelo reforço da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, composta por profissionais altamente qualificados que promovem uma educação para todos. Esta diversidade de alunos contribui para uma experiência educacional enriquecedora e abrangente, refletindo o compromisso com a igualdade de oportunidades.

Com o objetivo de expandir as instalações educacionais, o diretor pedagógico do CJD, Dr. Bruno Cardoso, revelou em entrevista que o colégio tem planos para aumentar a sua capacidade em até 30% dentro de um prazo de 2 a 3 anos.

1.1.2. Caracterização das Turmas

No decurso do estágio pedagógico, acompanhamos várias das turmas dos professores titulares da disciplina de Português e de Francês, abrangendo diferentes anos de escolaridade. Em Português assistimos a aulas de um total de quatro turmas, duas turmas do 10ºano, uma do 11ºano e uma do 12ºano. No caso do Francês, assistimos a aulas de uma turma do 7ºano e uma do 8ºano. Tivemos ainda a oportunidade de lecionar uma aula a uma turma do 10ºano que não nos foi atribuída. Estas experiências proporcionaram uma visão ampla das práticas pedagógicas em diferentes níveis educacionais e enriqueceram os nossos conhecimentos e a nossa prática pedagógica. Todavia, serão descritas apenas as turmas nas quais foi implementado o projeto de investigação-ação. No que se refere ao nosso núcleo de estágio, na disciplina de Português, foi-nos atribuída uma turma do Ensino Secundário (ES) - a turma 10ºX⁶. Em Português não tivemos a experiência de trabalhar com o 3ºciclo do Ensino Básico (EB), porque o professor orientador cooperante Rui Oliveira não possuía no presente ano letivo, turmas do 3º ciclo do EB. No caso da disciplina de Francês, que tinha como orientadora cooperante, a professora Zulmira Pereira, o estágio pedagógico foi direcionado exclusivamente para uma turma do 3º ciclo do EB, a turma 8ºY/Z, pelo facto de não haver oferta formativa no ES.

Em relação às caracterizações das turmas seguintes, estas resultam das informações veiculadas verbalmente sobre as turmas pelos professores titulares e dos diretores das turmas envolvidas, bem como da observação direta das aulas ministradas pelos professores cooperantes.

É importante destacar que os professores cooperantes não haviam trabalhado no ano anterior com as duas turmas atribuídas, pelo que não conheciam na plenitude os perfis, nem o modo como as turmas reagiam às propostas de ensino. Nos primeiros meses, a nossa prioridade foi familiarizarmo-nos com as turmas em apreço para conhecer os perfis e a realidade dos alunos. Para desenvolver uma ação consciente,

⁶ A letra da turma é fictícia, assim como as subsequentes, com o objetivo de garantir o anonimato.

procedi à recolha de informação sobre o comportamento e a participação registadas diariamente no diário do investigador.

Na implementação do PIA e a planificação das aulas tivemos em consideração as características das turmas, bem como, os documentos oficiais do Colégio⁷ (aprovados no início do ano letivo em reunião de departamento de línguas) e os documentos orientadores⁸ que guiam os diferentes níveis de ensino.

1. 1.2.1. Perfil da turma de Português do 10º X

A turma do 10.º ano de Português (10ºX) iniciou o ano letivo com 27 alunos. Durante o período escolar, houve uma redução para 22 alunos, mas com a entrada de mais 3 estudantes, a turma terminou o ano com um total de 25 alunos, dos quais 15 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades entre 14 e 16 anos no início do ano letivo 2023/2024.

Os alunos da turma provinham de contextos socioeconómicos e famílias heterogéneos, predominantemente favorecidos; contudo, havia também alunos institucionalizados e alguns vindos de famílias mais disfuncionais.

Quanto ao horário semanal da turma, este totalizava 200 minutos, com aulas às terças-feiras (das 9h20 às 10h10), às quartas-feiras (das 9h30 às 11h10) e às sextas-feiras (das 8h30 às 9h20).

No que diz respeito às relações interpessoais, conforme observado, a turma demonstrava, de modo geral, um bom espírito de grupo. A relação entre o professor titular e os alunos era admirável, marcada pela confiança, empatia e pelo respeito mútuo.

⁷ Entre os documentos consultados saliento a Planificação anual de Português e de Francês, os Critérios de avaliação de Português e de Francês, tendo como base o Projeto Educativo do colégio (2021) e o Regulamento interno (revisto em julho de 2017).

⁸ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Aprendizagens Essenciais de Português e Francês (AE), Programa e Metas, Curriculares de Português do Ensino Secundário (PMCP) e o Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR).

Relativamente ao comportamento, a turma era geralmente bem-comportada; no entanto, se o ritmo da aula diminuísse, o comportamento inadequado de alguns alunos tornava-se evidente. Esses alunos tendiam a desrespeitar o bom andamento da aula, havendo conversas paralelas que, se não fossem orientadas, podiam agitar e distrair os demais alunos, o que exigia do docente titular uma postura firme para manter a disciplina dentro da sala de aula.

Importa referir que, apesar de ser uma turma de Línguas e Humanidades, os alunos demonstraram, em geral, pouca aptidão para o Português. No que concerne à participação, regra geral, exceto 5 a 6 alunos mais comunicativos e participativos, os demais integrantes da turma, embora atentos, tendiam a adotar uma postura passiva, participando e intervindo apenas quando solicitados pelo professor titular. De facto, conforme observado nas primeiras aulas, foi fácil perceber que se tratava de uma turma difícil no que tange às aprendizagens, com pouco interesse em realizar as atividades propostas. No entanto, o professor titular buscava sempre reverter essa tendência, promovendo e incentivando à participação sem que os alunos se pudessem sentir pressionados.

Vale a pena destacar que, nos poucos trabalhos de casa atribuídos pelo professor titular, apenas os alunos mais dedicados eram cumpridores.

Em contrapartida, é importante ressaltar que todas as quartas-feiras, nos primeiros dez minutos da aula, os alunos participavam na atividade "10 Minutos a Ler", um projeto promovido pelo Plano Nacional de Leitura em colaboração com os Serviços de Bibliotecas. O objetivo principal dessa iniciativa é fomentar uma prática diária de leitura prazerosa. De facto, foi notório o interesse e a receptividade dos alunos pela atividade. Esses momentos tornaram-se um espaço propício para a conversa, a partilha de experiências e de conhecimento, o que foi muito positivo.

De modo geral, a turma revelava-se muito heterogénea quanto ao desempenho e à implicação dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Havia, notoriamente, alunos interessados, sedentos de saber e ávidos de crescimento intelectual e cultural que os poderia conduzir a um sucesso escolar. No entanto, havia também um número significativo de alunos que encaravam a escolaridade com pouco

rigor ou, mesmo como uma obrigação, pelo que apesar de cumprirem, na generalidade, com as tarefas propostas em sala de aula e de interagirem com o docente, quando solicitados, não evidenciavam envolvimento, um interesse e um empenho reveladores da vontade de obtenção de um aproveitamento mais satisfatório. Acresce ao exposto a constante falta de assiduidade de um acrescido número de alunos, facto que, por si só, comprometeu a eficácia da prática pedagógica e da multiplicidade de estratégias implementadas pelo professor titular em sala de aula, com vista a motivar e formar os alunos. Esta falta de interesse e empenho em aprender e participar refletiu-se visivelmente nos resultados escolares. No presente ano letivo, a turma terminou o 1º semestre com uma média de 11 valores⁹ e o 2º semestre com uma média de 12,5valores. O que significa que a turma se manteve no nível “Satisfaz”, verificando-se uma ligeira subida da média final. Contudo, importa salientar que, no 2º semestre, 3 alunos terminaram o ano letivo a Português com classificação inferior a 10 (dois alunos com 8 valores e um aluno com 9 valores).

1.1.2.2. Perfil da turma de Francês do 8ºY/Z

Contrariamente à turma de Português, a turma de Francês do 8º Y/Z manteve, ao longo do ano letivo, 30 alunos, dos quais 19 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades entre 13 e 14 anos. Esta turma resulta da fusão dos alunos do 8º Y e do 8º Z, dos quais 14 pertenciam à classe X e 16 à classe Z. Dessa forma, somente os alunos que optaram por Francês como língua estrangeira compareciam, enquanto os demais tinham aula de Espanhol no mesmo horário.

A turma integrava três alunos que, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, estão abrangidos por medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão. A estes alunos foi lhes proporcionado uma posição estratégica dentro da sala de aula, com um apoio mais individualizado na execução das tarefas, com um reforço de comentários

⁹ Numa escala de 0 a 20 valores.

positivos e medidas de avaliação excepcionais, pelo que, em geral, estes conseguiam acompanhar bem o ritmo das aulas.

Da turma do 8ºY/Z, com exceção de três novos alunos, todos se conheciam por terem pertencido à mesma turma no ano de 2022/23. Quanto à origem, a maioria dos alunos provinham tendencialmente de meios socioeconómicos favorecidos e de um ambiente familiar estável, residindo na área urbana do Porto.

Quanto ao horário semanal da disciplina de Francês, este era limitado, a disciplina dispunha de apenas 100 semanais, nas sextas-feiras, das 8h30 às 10h10. Neste ano letivo, as aulas correspondiam ao segundo ano de iniciação dos alunos na língua francesa, equivalente ao nível A2.1 do QECR-Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001).

A partir do processo de observação direta, no contexto das relações interpessoais, foi possível constatar que a turma demonstrava, de modo geral, um bom espírito de grupo, união e entreaajuda. Também era evidente a excelente relação entre a professora titular, Zulmira Pereira, e os alunos, caracterizada pelo respeito mútuo, o que contribuía positivamente para um ambiente agradável e propício à aprendizagem.

Com relação ao comportamento, a turma era geralmente bem-comportada; no entanto, caso o ritmo da aula diminuísse, dois ou três alunos aproveitavam para estabelecer conversas paralelas. Por conseguinte, bastava à Professora adotar uma postura mais dinâmica e equilibrada, bem como, controlar o comportamento na sala de aula, para garantir o andamento eficiente das aulas.

No que concerne à participação, pude confirmar que no início do ano letivo, a turma demonstrava pouca confiança e alguma relutância em comunicar e participar. Contudo, houve uma grande melhoria nesse aspeto, sendo que a turma, em geral, passou a participar regularmente em sala de aula. Na prática, o entusiasmo era tão grande que, às vezes, era necessário lembrar a todos que cada um deles iria ter a oportunidade em expressar-se. O ambiente de trabalho era agradável, o que promovia o bem-estar e a participação dos alunos.

Em relação às aprendizagens e às atividades propostas, a turma demonstrou uma forte aptidão para o Francês, revelando grande interesse e empenho nas aprendizagens

e um compromisso geral nas atividades propostas, havendo um desejo geral em obter novos conhecimentos e alcançar resultados positivos.

Concluindo, a turma demonstrou ter um grande interesse pela aprendizagem e participação, o que se refletiu, inevitavelmente, em ótimos resultados no presente ano letivo. A média final das notas no 1º semestre foi de 4,5, enquanto no 2º semestre aumentou para 4,8. Isso significa que a turma manteve, de forma geral, um aproveitamento "Muito Bom", confirmando o excelente desempenho dos alunos.

1.2. Identificação do Tema de investigação-ação

Concluída a descrição das turmas, descreveremos o processo de observação direta realizado durante as aulas lecionadas tanto em língua materna quanto em língua francesa, partindo da premissa de que a observação “assume um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Reis, 2011a: 11). Na verdade, este processo permitiu identificar um problema de aprendizagem comum às duas turmas. Essa identificação foi crucial para definir e desenvolver a nossa I-A.

De realçar que a tarefa se mostrou difícil devido à necessidade de lidar com duas abordagens didáticas distintas, que incluem a aplicação de métodos, estratégias pedagógicas e objetivos de aprendizagem diferenciados. Considerando estes aspetos, foram observados nas duas turmas, nos primeiros meses de aulas, dificuldades a nível da compreensão leitora.

Na turma de Português (10ºX), durante as aulas de Educação Literária, ficou evidente que os alunos tinham dificuldades na compreensão de textos literários. Essa dificuldade impactava diretamente a interpretação e a compreensão da mensagem textual. Além disso, manifestava-se uma dificuldade adicional - o desconhecimento lexical. O desconhecimento do significado dessas palavras, predominantemente palavras-chave, interferia na compreensão global do texto. Em várias ocasiões, observámos que os alunos tinham dificuldades significativas com um número considerável de vocábulos, especialmente aqueles que eram da ordem do abstrato ou mais complexos e usados em contextos incomuns, como no português arcaico ou em linguagem metafórica. Eles não conseguiam inferir o significado dessas palavras pelo contexto. Para lidar com essa dificuldade, um grupo restrito de três a quatro alunos preferia pedir ajuda ao professor para obter os sinónimos, enquanto os demais adotavam uma atitude mais passiva, o que prejudicava a sua aprendizagem.

No que consta à turma de Francês (8º Y/Z), das aulas observadas, concluiu-se que, embora existisse um grupo de alunos com boas capacidades linguísticas, outros demonstravam dificuldades em entender palavras desconhecidas com as quais não estivessem familiarizados, não conseguindo associar determinadas palavras aos seus

referentes. Contudo, diante de uma dificuldade em compreender algumas palavras num determinado texto, os alunos demonstravam, ao contrário da turma de Português, um interesse em obter o significado das palavras, recorrendo frequentemente ao auxílio da professora titular, o que, por si só, revelava um interesse genuíno pela aprendizagem. O desconhecimento das palavras não apenas se refletia nos domínios da leitura e da escrita, mas também na capacidade em apreender a mensagem do texto escrito. Identificadas as possíveis dificuldades, antes de prosseguir com a definição da área de projeto, a professora estagiária optou por aplicar um questionário nas duas turmas para obter a percepção dos alunos sobre sua relação com a compreensão leitora e o vocabulário.

1.2.1. Inquérito por Questionário à Turma 10ºX (Português)

No contexto da turma de Português, o questionário foi aplicado no final do 1.º ciclo supervisionado¹⁰, porque a professora estagiária ainda não havia decidido qual a área de intervenção. Com o objetivo de coletar informações, foi elaborado um questionário¹¹ (**IQP1, cf. anexo 1**) com sete perguntas destinadas a inquirir sobre a relação dos alunos com a compreensão leitora e o vocabulário.

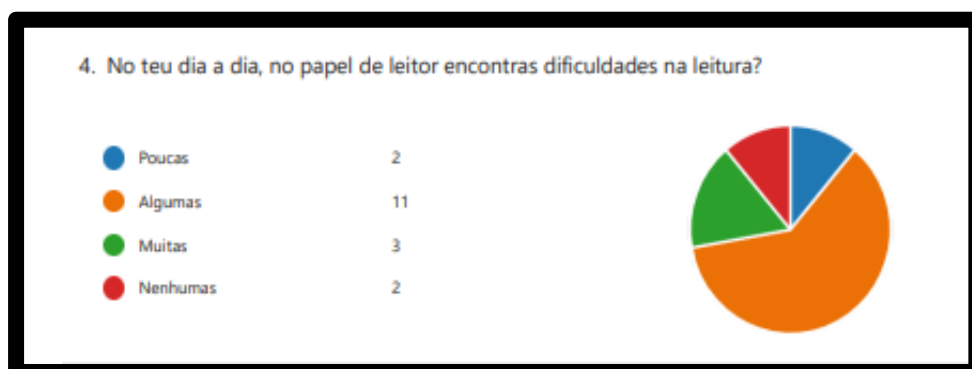
As respostas¹² dos alunos às questões 4 e 5 mostraram-se especialmente pertinentes. Os resultados da questão 4 figuram no **gráfico 1**, enquanto os da questão 5 estão no **gráfico 2**:

¹⁰ O Inquérito contruído via *Microsoft Forms* foi disponibilizado no dia 08/11/2023: 4.ªfeira, 9h30-11h10 (100min) via *Teams*.

¹¹ Na verdade, o questionário foi projetado para entender a relação dos alunos com a leitura e a compreensão textual, pois até então a professora estagiária ainda estava indecisa sobre qual a área de atuação. Contudo, optou-se por utilizar a 4ª e a 5ª questões, por, de certa forma, elas conseguirem ilustrar a percepção dos alunos sobre sua relação com a compreensão leitora e o vocabulário.

¹² Num universo de 22 alunos, 18 alunos responderam ao Inquérito.

Gráfico 1 – Respostas dos alunos à Q4 do IQP1 – “No teu dia a dia, no papel de leitor encontras dificuldades na leitura?”



Fonte: *Microsoft Forms* (questionário repondido pelo 10º X,Y)

Gráfico 2 – Respostas dos alunos à Q5 do IQP1 – “Em que parâmetro(s) situarias as tuas maiores dificuldades na leitura?” (*Escolha múltipla*)



Fonte: *Microsoft Forms* (questionário repondido pelo 10º X,Y)

À questão 4, num universo de 18 respondentes, 11 dos alunos assumem ter algumas dificuldades no papel de leitor e 3 alunos afirmam ter muitas dificuldades. À questão 5, de escolha múltipla, 15 dos alunos revelam que as suas maiores dificuldades

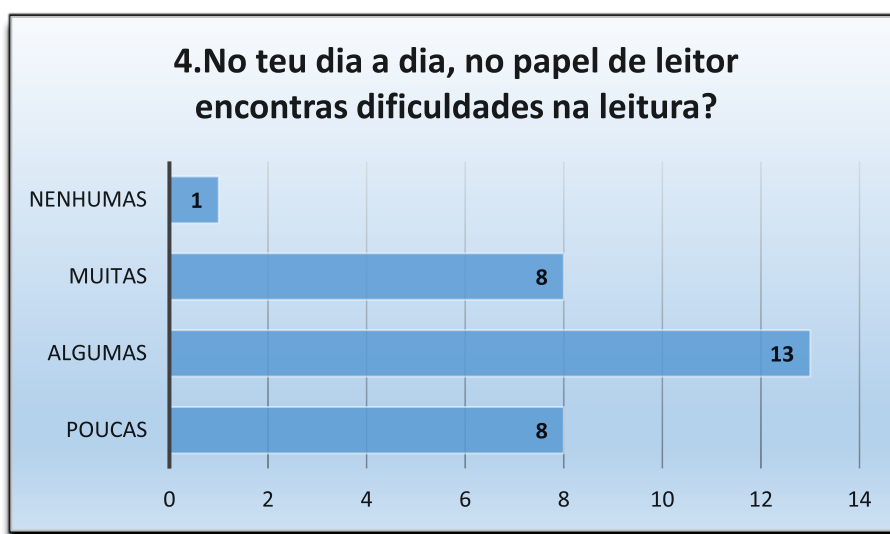
na leitura situam-se na compreensão do vocabulário e 11 dos alunos alegam ter dificuldades na interpretação correta da mensagem do texto.

1.2.2. Inquérito por Questionário à Turma 8ºY/Z (Francês)

Na turma de Francês, um Inquérito por questionário¹³ (IQF1, cf. anexo 2) foi aplicado em português no final da 2.ª aula zero. O questionário em questão continha 6 perguntas¹⁴.

As respostas¹⁵ dos discentes às questões 4 e 5 também se revelaram relevantes. Os resultados da questão 4 figuram no **gráfico 3**, e os da questão 5 no **gráfico 4**.

Gráfico 3 – Respostas dos alunos à Q4 do IQF1 – “No teu dia a dia, no papel de leitor encontras dificuldades na leitura?”



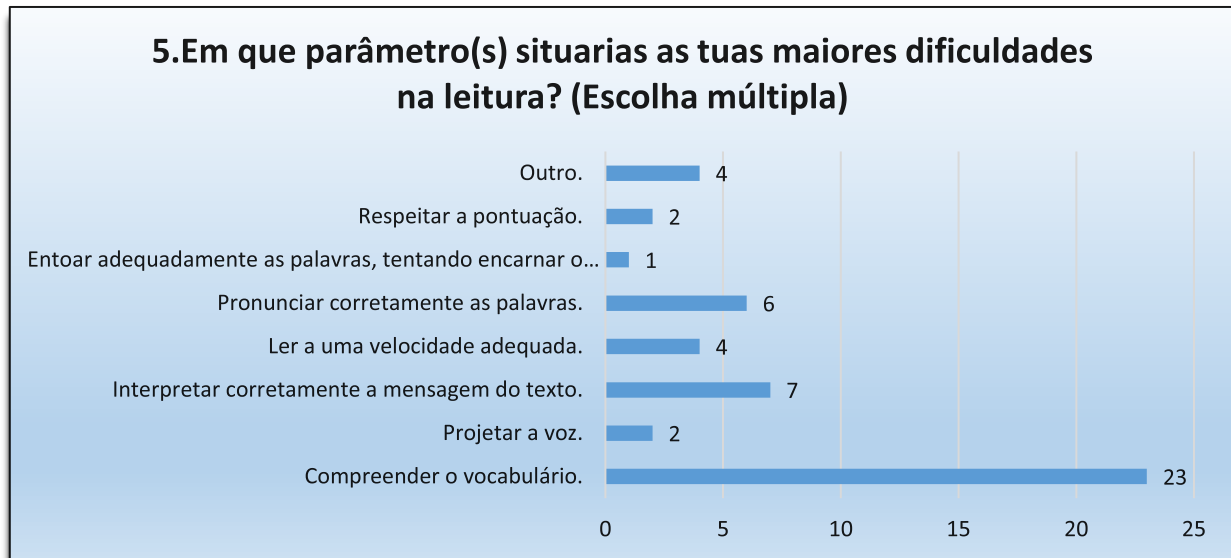
Fonte: Resultados dos IQF1 *via excel*.

¹³ O Inquérito foi preenchido manualmente no fim da 2ª aula zero do dia 13/10/2023: 6.ª feira, 8h30-10h10 (total:100min); .

¹⁴ Como referido anteriormente, o Inquérito por questionário estava destinado a perceber a relação dos alunos com a leitura e compreensão leitora, porque até à data a professora estagiária ainda estava indecisa sobre a área a ser intervencionada. Contudo, decidiu-se utilizar a 4ª e a 5ª questão, por, de certa forma, conseguirem ilustrar a perceção dos alunos sobre a sua relação com a compreensão leitora e o vocabulário.

¹⁵ Num universo de 22 alunos, 18 alunos responderam ao Inquérito.

Gráfico 4 – Respostas dos alunos à Q5 do IQF1 – “Em que parâmetro(s) situarias as tuas maiores dificuldades na leitura?” (*Escolha múltipla*)



Fonte: Resultados dos IQF1 via *excel*.

Na questão 4, dentre os 30 alunos, 13 indicaram ter algumas dificuldades como leitores, enquanto 8 afirmaram ter muitas dificuldades. Quanto à questão 5 (de escolha múltipla), 23 alunos apontaram que as suas maiores dificuldades na leitura estão relacionadas com a compreensão do vocabulário, enquanto 7 mencionaram ter dificuldades na interpretação correta da mensagem do texto.

Como se pode constatar, as respostas fornecidas pelos alunos permitiram concluir que a grande maioria dos alunos, de ambas as turmas, possuem dificuldades em compreender o vocabulário e na compreensão leitora.

Nesse sentido, com base na observação inicial das aulas e na aplicação dos questionários, tornou-se prioritário planificar a nossa intervenção-ação junto das duas turmas e definirmos os objetivos específicos que atendessem às necessidades dos alunos. Considerando que, conforme Judith Bell afirma, a investigação "é conduzida para resolver problemas e expandir conhecimentos" (Bell, 1997:66), procurou-se realizar uma intervenção que incidisse sobre as dificuldades que os nossos alunos têm: o desconhecimento do significado lexical.

Do ponto de vista de Inês Sim-Sim (2007), a compreensão leitora ocorre quando atribuímos significado ao texto escrito. No entanto, nem todos os leitores conseguem alcançar essa compreensão de maneira completa e eficaz. Segundo Naggy e Scott (2000), a compreensão da leitura é afetada quando o leitor se depara com um texto com mais de 10% de palavras desconhecidas. Considerando que vivemos numa sociedade onde a compreensão da leitura é fundamental, a carência de habilidades nesse domínio impede a aquisição e o desenvolvimento de novos conhecimentos, prejudica uma comunicação eficaz e o desenvolvimento da capacidade crítica de análise. Por conseguinte, é fundamental que, nesta relação de “natureza causal” (Viana e Ribeiro, 2020:2), o conhecimento lexical seja supervisionado e alvo de intervenção sempre que se identifiquem défices de natureza lexical (*ibidem*).

Delimitado o foco da investigação, procedeu-se à formulação da questão de partida, e à subquestão a investigação e aos objetivos específicos que servirão como linhas orientadoras da nossa I-A:

Questão de partida:

- ❖ Que impacto tem a antecipação de palavras-chave na fase da pré-leitura?

Subquestão de investigação:

- ❖ Poderá o recurso a atividades de pré-leitura baseadas em relações de semântica entre as palavras ser um método eficaz e constituir-se como uma alternativa para aprimorar a competência léxico-semântica dos alunos?

Com efeito, os objetivos específicos do nosso PIA são:

- ✓ Apoiar os alunos que no seu processo de aprendizagem apresentam um déficit de conhecimento lexical.
- ✓ Promover um método de ensino adequado que possa ser utilizado como alternativa na integração/aquisição de palavras-chave na fase da pré-leitura.
- ✓ Contribuir para a integração do conhecimento/aquisição lexical antecipado dos alunos, tendo em vista a aperfeiçoamento da competência léxico-semântica dos alunos.
- ✓ Avaliar criticamente a eficácia das propostas.
- ✓ Sugerir novas aplicações.

É, por esse motivo, importante que o professor intervenha e adote estratégias adequadas e eficazes que atendam às necessidades dos seus alunos.

Considerando as dificuldades observadas e com o objetivo de abordar e orientar na resolução de problemas (Bell, 1993), optámos, como anteriormente referido, pelo tema “Estratégias pedagógicas para a construção do significado na pré-leitura” para a elaboração do PIA. Para melhorar o conhecimento lexical, será utilizada a antecipação do léxico na fase da pré-leitura. Durante essa etapa, os alunos desenvolverão atividades em que terão o primeiro contato com palavras-chave. O propósito dessas atividades (oral e de resolução escrita) incitará os alunos, a partir do contexto ou de pistas contextuais, a esclarecer e inferir oralmente o significado das palavras. Posteriormente, em outro contexto, os alunos realizarão uma atividade de resolução escrita, fundamentada em relações semânticas entre as palavras. O sucesso dessas atividades será determinante para a compreensão leitora que se seguirá, uma vez que o texto incluirá (explícita ou implicitamente) as palavras-chave anteriormente exploradas.

Para finalizar, as reflexões levantadas serão analisadas e explanadas por meio da revisão da literatura, com o objetivo de fundamentar as decisões tomadas nos dois ciclos de I-A incluídos no PIA.

2. Enquadramento teórico

Com o objetivo de antecipar o conhecimento lexical na fase da pré-leitura e no âmbito da semântica-lexical, a nossa proposta passa por explorar as palavras-chave que serão adquiridas pelos alunos em atividades que proporcionarão o desenvolvimento da competência léxico-semântica.

Nesta secção, propomos, com base nos pressupostos teóricos, abordar primeiramente as diferentes dimensões que influenciam e contribuem para o processamento e desenvolvimento do conhecimento lexical. Em segundo lugar, destacaremos a importância do conhecimento lexical, abordando a percepção geral das palavras, a distinção entre significado literal e não-literal, a relevância das palavras-chave e das estratégias de aquisição, bem como refletiremos sobre a semântica e o papel da competência léxico-semântica. Por fim, forneceremos orientações práticas sobre como implementar estratégias eficazes que visem aprimorar essa competência.

2.1 Distinção entre “léxico” e “vocabulário”

A clarificação entre “léxico” e “vocabulário” neste relatório é essencial devido à confusão que frequentemente ocorre entre estes dois conceitos. Embora esses termos sejam comumente usados como sinónimos, diversos autores argumentam que, apesar da estreita relação entre eles, é crucial distingui-los adequadamente, pois designam dimensões distintas. Vejamos algumas definições.

Consultando o *Dicionário Terminológico*¹⁶(DT) a definição que nos oferece para “léxico” é a seguinte:

Conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de

¹⁶ Disponível em <https://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n318>, consultado em 10/07/2024

palavras efetivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.

Relativamente ao conceito “vocabulário”, enquanto o DT o descreve como sendo um “Conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso” o *Dicionário de Termos Linguísticos*¹⁷ do ILTEC oferece uma definição mais ampla:

Lista exaustiva das palavras de um corpus. O vocabulário distingue-se do léxico que é entendido como o inventário de todas as lexias de um dado estado de língua. Denomina-se ainda vocabulário um dicionário constituído pelos vocábulos mais frequentes da língua corrente.

Por sua vez, Picoche (2011) destaca o léxico como “ensemble des mots faisant partie de la langue” e o vocabulário como “un sous-ensemble du lexique” (p.9). Em concordância com Picoche, Vilela (1995:13), considerara que o léxico é “o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si”, sendo por isso, um conhecimento compartilhado. Por conseguinte, refere ainda que “o léxico é o geral, o social e o essencial” ao passo que “o vocabulário é o particular, o individual e o acessório” (*ibidem*).

Já Figueiredo (2004:110) enfatiza a relevância do léxico, uma vez que “[é] a partir do léxico que o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que essa língua fala; é através do léxico que o sujeito de aprendizagem processa a informação e alia uma função de representação a uma função de comunicação; é com o léxico que ele constrói, estrutura e organiza o saber e é através do léxico que ele acede ao sistema conceptual configurado pela linguagem”.

Seguindo essa linha de pensamento Wilkins (1972:11) argumenta que “sem gramática, a comunicação seria limitada; sem léxico não haveria comunicação”.

À luz das definições apresentadas, podemos concluir que o léxico corresponde a um acervo global de palavras do sistema linguístico de uma língua; e, por essa razão,

¹⁷ Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=3275>, consultado em 10/07/2024

comparativamente ao léxico, o vocabulário representa um conjunto de palavras que um dado locutor utiliza num determinado contexto, num ato de fala, oral ou escrito (Hatch, 1995). Deste modo, o indivíduo apropria-se e incorpora o léxico da sua língua para construir e formar o seu próprio vocabulário que utiliza no seu quotidiano. Podemos ainda referir que o léxico, enquanto parte integrante da língua, desempenha um papel central no processo de comunicação, na compreensão aprofundada e no uso eficaz da língua. Porém, sempre que falamos em vocabulário, este pode comportar diferentes aceções. O vocabulário pode referir-se ao conjunto de palavras específicas de um falante, resultar de um conhecimento compartilhado ou ser um dos elementos constituintes de um *corpus*. No entanto, é essencial destacar que um *corpus* inclui vocabulário, mas não léxico.

Considerando que o objetivo da nossa intervenção será antecipar as palavras-chave (incluídas no texto), recorrendo às relações semânticas entre as palavras para chegar ao significado, estaremos a lidar com o conceito de léxico. De facto, apenas por meio do léxico podemos explorar as relações das palavras em termos de significado e uso.

2.1.1. Léxico mental e capital lexical

Outro conceito que é importante esclarecer é o de léxico mental. Este pode ser metaforicamente comparado a um "dicionário interno pessoal" (Cadime, 2011:194), que conserva e se organiza em torno das representações lexicais que o indivíduo retém e reutiliza.

Uma representação do léxico mental permitirá não só obter uma compreensão mais profunda da construção do vocabulário quanto do funcionamento das relações associativas entre as palavras (cf. Enström, 2010). Segundo Bogaards (1994 :70) "Ces connaissances sont stockées sous forme de concepts, des unités de sens qui entretiennent des relations de types divers avec les autres concepts".

Importa assim deduzir que o léxico mental não apenas corresponde ao conhecimento individual armazenado por cada falante, ou seja, de todas as palavras que

o falante utiliza regularmente, mas também inclui o conjunto de palavras associadas à memória de longo prazo. Além disso, contém informações mais específicas sobre as suas formas, significados, usos e relações com outras palavras. Assim, o léxico mental de um indivíduo poderá ser fator importante por facilitar na aprendizagem de novas palavras e na compreensão da leitura. No entanto, para que essa aprendizagem seja profícua, a linguista Duarte (2011) considera que o falante deverá possuir um capital lexical mais amplo, definindo o capital lexical como “o conjunto de palavras que conhecemos e usamos” (Duarte, 2011:9) e que vai sendo enriquecido e transformado ao longo da vida.

Deste modo podemos concluir, que o léxico mental corresponde ao conhecimento interiorizado armazenado e organizado no cérebro, que opera em redes. Nele se processam “as estruturas conceptuais (conhecimento do mundo) e as linguísticas (conhecimento linguístico)” (Bernardo, 2017:29). Decorrente destas estruturas, um falante, dotado de capital lexical amplo será um indicador de que o seu conhecimento lexical é rico e de que acede de forma rápida e eficiente às palavras e aos seus significados.

Importa referir, que o conhecimento das palavras, envolve as dimensões supracitadas, constituindo um sistema complexo, coeso e organizado.

2.1.2. Conhecimento lexical

A conexão entre conhecimento lexical e compreensão leitora é amplamente reconhecida na investigação académica (Duarte, 2011; Viana & Ribeiro, 2020; Picoche, 1992; Bogaards, 1994).

Viana & Ribeiro (2020:1) destacam a relevância do conhecimento lexical na obtenção do significado:

Se o leitor não conhecer a esmagadora maioria das palavras que encontra num texto, a compreensão fica comprometida. Porém, o desconhecimento de apenas duas palavras, mas que são chave de compreensão, é suficiente para impedir igualmente a extração de sentido de um texto.

Para Viana & Ribeiro (2020) o conhecimento lexical envolve muito mais do que a simples familiaridade com palavras e os seus significados; é compreendido como um conjunto amplo de conhecimentos que os falantes possuem sobre as palavras e sobre a sua língua. Esse conhecimento é essencial para a compreensão do mundo, a organização e a estruturação do pensamento e, naturalmente, esse conhecimento é essencial para a comunicação eficaz. De modo a compreendermos o que isto implica, um aluno com um conhecimento lexical limitado certamente enfrentará dificuldades na compreensão de palavras, enunciados orais ou escritos, além de que encontrará diversas dificuldades em compreender ou atribuir significado ao que lê (Duarte, 2008). Em contrapartida, um aluno com um conhecimento lexical vasto terá grande facilidade em compreender o que lê, o que, por sua vez, contribui para aquisição e o enriquecimento contínuo de seu vocabulário (*ibidem*). Desta forma, quanto mais conhecimento lexical um aluno adquirir, mais rica/opulenta será a sua experiência com o mundo exterior e melhor será seu desempenho acadêmico.

Reconhecendo que o léxico é "pouco trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa" (Figueiredo, 2011: 366) e, portanto, do princípio, de que não possui nos programas curriculares de Língua Portuguesa "o estatuto de domínio autónomo", o léxico constitui um constituinte essencial no processo de ensino-aprendizagem de qualquer língua tanto na linguagem escrita quanto na oral (Duarte & Figueiredo, 2011).

Consequentemente, caberá ao professor promover estratégias para um desenvolvimento lexical sólido. Essa aquisição lexical não apenas é essencial e determinante para capacitar os alunos a compreenderem textos de forma eficaz, tanto na LM quanto em LE (francês), como também permitirá obter uma melhor compreensão de enunciados e discursos, contribuir para uma produção clara e precisa de linguagem oral e escrita, enriquecendo o capital lexical dos alunos e otimizar a sua competência lexical, na qual se integra a competência-léxico-semântica e que centraliza o nosso estudo.

2.1.3. A palavra: perspectiva geral

De acordo com Nation (2001), conhecer uma palavra remete para o domínio de três dimensões essenciais: o conhecer a sua forma (falada e escrita), o uso (funções gramaticais; colocações) e o seu sentido (significado, conceitos e associações).

Contudo, tendo em conta as dificuldades inicialmente identificadas – o desconhecimento lexical e a impossibilidade de abordar todas as dimensões do conhecimento de uma palavra (semântica, sintática, morfológica, entre outras) em virtude do ensino limitado pelo tempo, optou-se por priorizar e restringir o nosso estudo a uma das dimensões, ao seu sentido, recorrendo à área da semântica. Com enfoque no significado das palavras, essa abordagem permite-nos desenvolver atividades afetas às relações de sentido, promovendo o aperfeiçoamento do conhecimento lexical e a compreensão contextual de palavras-chave, com o objetivo de obter um impacto mais imediato no desempenho dos alunos.

Neste sentido, e ainda no âmbito do significado, Nation (2001) considera que o ato de conhecer aponta para uma dicotomia: o conhecimento recetivo e o conhecimento produtivo, sendo que o primeiro alude para a capacidade de o indivíduo reconhecer e compreender o significado das palavras, ouvindo-a ou lendo-a, embora raramente as utilize no seu quotidiano; já o segundo refere-se à habilidade de utilizar e produzir as palavras num ato de fala ou na escrita. Importa ressaltar, que o conhecimento recetivo é comumente associado ao léxico passivo e o conhecimento produtivo ao léxico ativo.

Vários autores enfatizam que o conhecimento do significado de uma palavra não se limita ao seu reconhecimento, constrói-se paulatinamente ao longo do processo de aprendizagem, quanto mais contacto tivermos com a mesma palavra em diferentes contextos, mais facilmente será integrada no léxico ativo, mais a aprendizagem de palavras ganha sentido (Nation,2001; Cadime,2011; Vilela,1995; Figueiredo,2011). Assim, reconhece-se que quanto mais uma palavra é repetida, mais ela se torna familiar e é armazenada na memória. Por sua vez, esse processo de repetição facilita a memorização e a recuperação da mesma. Face ao exposto, tal significa, que diante de

um conjunto de locutores que evidenciam um desconhecimento lexical significativo, a estratégia para aprendizagem do léxico ou de palavras novas , não deve passar pelo ensino-aprendizagem de palavras isoladas, a abordagem de ensino deve antes, ser integrada em diferentes contextos ou por meio de pistas contextuais, visto que o contexto facilitará a incorporação da palavra (conceito) ao léxico ativo, permitindo dessa forma, ampliar e desenvolver a sua competência lexical.

Partindo do pressuposto que as palavras fazem parte de um sistema interligado de conhecimento, no qual estabelecem relações semânticas e múltiplos significados entre si, adotarmos essa abordagem será fundamental visto que permitirá alcançar uma compreensão mais profunda dos significados das palavras.

Em suma, mais do que conhecer uma palavra, um interlocutor com um conhecimento lexical limitado precisará de dominar as diferentes aceções e significados que uma palavra poderá possuir em diferentes contextos e estabelecer relações de sentido, de forma a utilizá-las corretamente. A este processo designa-se por competência léxico-semântica pelo que envolve tanto o (re)conhecimento do léxico quanto a compreensão das relações semânticas (significados) entre as palavras.

Uma das dimensões do conhecimento de uma palavra é o *significado* que resulta da relação entre uma palavra (conceito linguístico) e o seu referente (representação mental que temos armazenada na nossa memória). Essa relação é decisiva para a construção de sentido e da compreensão.

Para potencializar a construção de sentido e facilitar a compreensão em diferentes contextos, é possível recorrer ao ensino de palavras. Mas a questão que se coloca é: Que tipo de palavras devem ser ensinadas para facilitar a compreensão leitora? Como fazer essa seleção?

Segundo Rodrigues (2019:7) dever-se-á selecionar a “palavra lexical” que “é aquela que carrega o significado dentro de um texto” o que significa que a opção deve recair em palavras com significado lexical, ou seja, palavras que desempenham um papel crucial na transmissão e na compreensão do conteúdo textual, cujo significado remete para a realidade extralinguística, dito de outro modo, palavras que aludem a objetos, ações, características, estados e conceitos que existem ou podem ser imaginados fora do

contexto linguístico. As palavras com significado lexical divergem do significado gramatical por serem aquelas que contribuem para a construção do sentido, restringindo ambiguidades, quer num discurso oral quer num texto escrito.

De realçar ainda, que do ponto de vista do significado, as palavras podem ainda potenciar um significado literal e um significado não-literal ou metafórico. O significado literal, também conhecido como denotação, refere-se aos conceitos específicos aos quais uma palavra se refere de maneira objetiva. Em contraste, o significado não-literal, ou conotação, remete para o conjunto de associações que o uso de uma palavra pode sugerir além do seu sentido literal.

Partindo do princípio que os objetivos pedagógicos da LM e de uma LE são distintos por atenderem a necessidades de aprendizagem específicas e diferenciadas, também as abordagens pedagógicas deverão ser, necessariamente, diferentes.

Dessa forma, no que respeita ao ensino-aprendizagem do léxico no ensino da LM de nível secundário, a sua aprendizagem é feita de forma aprofundada, mais complexa em virtude de os alunos contactarem com uma linguagem mais rica, cuja compreensão abrange não apenas os significados literais, como também significados não-literais, como metáforas, ironias e outras figuras de linguagem. Trata-se de uma abordagem integrada que visa proporcionar aos alunos uma visão completa e complexa da língua, promovendo o desenvolvimento de habilidades interpretativas, argumentativas e críticas. Deste modo, para os alunos do 10ºano de LM é crucial ter a capacidade de analisar, compreender e interpretar significados complexos. Assim, compreender o significado não literal de uma palavra em LM envolve compreender e utilizar conotações, aspetos figurativos da linguagem, para auxiliar o aluno na compreensão mais profunda e eficaz de textos literários. Assim, o ensino do significado literal deve assentar no ensino direto e objetivo para assegurar uma base sólida na língua. Já o significado não-literal requer uma abordagem mais exploratória e contextualizada, permitindo fazer uma análise crítica e obter uma compreensão profunda da palavra e do conteúdo.

Com relação ao ensino de uma LE que tem como objetivo principal auxiliar os alunos a desenvolver capacidades básicas e funcionais na nova língua, a nossa

abordagem, cingir-se-á apenas ao significado literal, indispensável para a compreensão clara e direta de uma LE. No ensino de Francês A2.1, o significado literal é crucial, uma vez que auxilia os alunos a compreender um texto simples e a usar de forma correta o vocabulário numa comunicação. Consequentemente, permitirá construir uma base sólida nas competências da leitura, escrita, fala e audição. Este deve ser ensinado de forma direta, clara e objetiva para assegurar uma base sólida da língua.

Considerando que o nosso PIA se baseia na antecipação de palavras-chave, na secção seguinte, exploraremos o que se entende por “palavra-chave”, a sua utilidade e algumas estratégias de aquisição.

2.1.4. As palavras-chave e as estratégias de aquisição

De acordo com a definição do *Dicionário Priberam*¹⁸, a “palavra-chave” apresenta duas aceções: “1. Termo que sintetiza as ideias ou temas centrais de um texto. 2. Palavra que identifica determinado elemento ou o seu conteúdo”.

Segundo a investigação académica, o ensino-aprendizagem de palavras-chave é fundamental na medida em que favorece a descodificação e a compreensão de palavras novas ou desconhecidas, potencia a melhoria da compreensão de leitura e facilita a aquisição de conhecimento pelos alunos, tanto em LM quanto em LE (Beck & McKeown, 2002; Nation, 2001; Bogaards, 1994)

A partir das definições apresentadas, é possível inferir que as palavras-chave são expressões essenciais que podem auxiliar a compreender o conteúdo principal de um texto. Por conseguinte, a estratégia de antecipar as palavras-chave na pré-leitura, permitirá aos alunos, não só, capacitá-los para compreender e reter o significado das palavras-chave, como também, facilitar e estabelecer conexões ou previsões sobre o conteúdo do texto e inferir as ideias principais do texto. Neste sentido, esta abordagem pretende familiarizar os alunos com as palavras-chave antes da leitura, criando uma

¹⁸ Disponível In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/palavra-chave>.

base sólida que ajude na construção de significados e na integração de novos conhecimentos.

Na visão de Giasson (1990: 217 apud Nagy, 1988), as estratégias mais eficazes de ensino do vocabulário resultam da utilização de três métodos: a integração, a utilização funcional e a repetição. A este propósito Giasson (1990) esclarece que « L'intégration consiste à relier les nouveaux mots aux connaissances de l'élève. L'utilisation fonctionnelle vise à rendre ce dernier actif lors de l'appropriation du mot nouveau. Enfin, la répétition sert à lui présenter le même mot dans plusieurs contextes afin de l'amener à reconnaître automatiquement ce mot » (1990: 217). Deste modo, a implementação de atividades de pré-leitura que enfatizam a integração, o uso funcional e a repetição, conforme abordado por Nagy (1998) e Giasson (1990), pode ser extremamente eficaz, tanto em LM quanto em língua LE. Abaixo, apresento algumas estratégias práticas para cada um desses processos: o método da integração consiste em interligar ou estabelecer uma conexão entre as novas palavras com os conhecimentos pré-existentes do aluno. O método funcional tem como objetivo tornar o aluno um agente ativo na aprendizagem de novas palavras, incentivando-o a utilizar esse vocabulário de forma prática e significativa em diversas situações. Com efeito, ajuda a garantir que o novo léxico não seja apenas memorizado, mas realmente compreendido e integrado. As atividades práticas permitirão aos alunos compreender a utilidade e o propósito dessa aprendizagem. Finalmente, o método da repetição consiste em apresentar o mesmo vocabulário em diferentes contextos, com o objetivo de que o aluno reconheça a palavra automaticamente e o domínio das palavras.

Em suma, o nosso PIA visa fomentar atividades em que se promova a descoberta do significado, a sua utilização e apropriação num determinado contexto e a sua reutilização num diferente contexto.

Para atingir esse objetivo, e considerando que a competência léxico-semântica é uma extensão da competência lexical e que o significado das palavras é uma das dimensões essenciais do conhecimento lexical, é crucial destacar que ela (competência léxico-semântica) não só se consagra em conhecer o significado das palavras, como também se envolve na compreensão profunda e no uso eficiente dessas palavras dentro

de um sistema linguístico mais abrangente. Em síntese, a melhoria da competência léxico-semântica será um efeito aguardado e pretendido resultante do conhecimento lexical adquirido na fase de pré-leitura.

E por este motivo, a melhoria da competência léxico-semântica será um fim atingir decorrente da aquisição do conhecimento lexical na fase da pré-leitura.

2.1.5. Da semântica lexical à competência léxico-semântica

Considerando que a semântica é uma área da linguística que estuda o significado das palavras, frases e textos, a semântica lexical enquanto subárea da semântica segundo Amorim (2013) analisa a forma como as palavras transferem significado e como essas comunicações são influenciadas por relações semânticas, pela ambiguidade e pelo contexto. Assim, na visão deste autor a semântica permite descrever o significado das palavras de uma dada língua natural, assim como conhecer e compreender as relações que se estabelecem entre si (*ibidem*).

Porém, sempre que falamos em significado, importa perceber o que se entende por “significação lexical”. Segundo Amorim (2013: 257) a significação lexical refere-se aos diversos sentidos (significados) que uma palavra pode obter consoante o contexto em que é utilizada. Dito por outras palavras, o significado de uma palavra não é fixo e unidimensional, pode variar conforme o seu uso e contexto. Partindo do princípio que a significação lexical proporciona uma visão mais profunda e detalhada de como as palavras atuam dentro de um sistema linguístico ou de uma língua, a questão que se coloca é seguinte: Quais são os sentidos que as palavras podem assumir em diferentes contextos? As palavras podem adquirir o sentido denotativo, sentido conotativo, sentido polissêmico, a definição e o sentido monossêmico. No entanto, a nossa atenção concentrar-se-á apenas nos quatro primeiros sentidos, considerando que é sobre estes que nos debruçaremos na nossa investigação-ação. Desta forma, é importante esclarecer o significado de cada um dos sentidos mencionados. Para esse efeito, vejamos a seguinte **tabela 3**.

Tabela 3 – Diversos sentidos que as palavras podem apresentar

Sentido denotativo	Refere-se ao significado literal, direto e objetivo de uma palavra ou expressão. É o significado intrínseco, essencial, explícito, isento de conotações (interpretações extras) ou de contextos específicos. Por exemplo: a palavra “gato” designa o significado literal, ou seja, de um "animal “doméstico de quatro patas".
Sentido conotativo	Refere-se ao significado adicional que uma palavra pode carregar além de seu significado literal. Por exemplo, a palavra “gato” designa o significado adicional, ou seja, de um ser que transmite” lealdade ou amizade”.
Sentido polissêmico	Refere-se aos vários significados que uma dada palavra pode possuir. A palavra "gato" pode adquirir vários significados, dependendo do contexto em que é utilizada. Por exemplo, num contexto informal recorrendo à gíria para uma pessoa, podemos dizer: “O rapaz é um verdadeiro gato”, querendo expressar que é uma pessoa bonita ou atraente. Porém, também podemos referirmo-nos ao animal doméstico noutro contexto:” O gato adora brincar à bola”, querendo referir-me ao felino conhecido pela sua destreza e agilidade.
Definição	Fornece um significado fixo, geral e fundamental de uma palavra. Em situações em que o sentido de uma palavra não é claro e óbvio, a definição pode ser uma abordagem essencial para o seu entendimento.

Explorar os diversos sentidos que uma palavra pode assumir em contextos diversos traz várias vantagens: reduz ambiguidades, aprimora a concisão semântica e a compreensão textual e fortalece a competência léxico-semântica.

2.1.6. Dos documentos orientadores às propostas didáticas

No contexto do QECR a competência semântica não é reconhecida como uma competência isolada; ela integra-se na competência lexical e é diretamente avaliada por meio da competência sociolinguística, pragmática e lexical (Conselho da Europa, 2001). Ao passo que a primeira, “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (QECR, 2001: 159), a segunda ocupa-se “da consciência e do controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado” (QECR, 2001: 165). A este respeito, Figueiredo (2011) subentende que ter competência lexical é “ser competente em áreas do léxico, é ter domínio, consciência e o controle da organização do léxico a vários níveis” (Figueiredo, 2011: 346). Em outras palavras, e segundo Figueiredo (2011) no âmbito da competência lexical, a meta educacional é orientar os alunos para que reconheçam variantes importantes das palavras, que as utilizem em contextos diferenciados e estabeleçam relações associativas entre elas. De acordo com o mesmo autor, “Neste sentido, compreender uma palavra não é só um processo mental consistente na captação do seu significado ou conhecer a sua estrutura; consiste também, em saber usá-la” (Figueiredo, 2011: 345).

Dado que a compreensão está intimamente ligada ao significado e pelo facto de que “[o] Ensino Secundário representa uma etapa decisiva [que] exige um conjunto de capacidades em que compreensão e interpretação, tomadas no seu sentido mais amplo, se tornam fatores decisivos”, a compreensão torna-se crucial quer na interpretação de textos relevantes quer no entendimento e análise de textos complexos (PMCPES, DGE, 2014: 6-8).

Assim, diante das dificuldades identificadas tanto na LM quanto na LE, que estão relacionadas com a compreensão dos significados das palavras e com o estabelecimento de relações semânticas com termos novos, desconhecidos ou ambíguos — e não com a forma ou estrutura das palavras — optou-se por apoiar os alunos na superação dessas lacunas, com o objetivo de contribuir para a melhoria de sua compreensão léxico-semântica.

Posto isto, para o alcance do significado, urge implementar estratégias dirigidas ao desenvolvimento da competência léxico-semântica dos alunos quer para os alunos de LM quer para os alunos de LE.

Neste contexto apresentamos aquela que será a nossa proposta e as abordagens que sugerimos como estratégias pedagógicas para a construção do significado na pré-leitura:

- Antecipar o ensino de palavras-chave na pré-leitura;
- Recorrer ao contexto ou a pistas contextuais que permitam aos alunos, enquanto agentes ativos e participativos da sua aprendizagem, o desenvolvimento de capacidades inferenciais;
- Implementar atividades de pré-leitura que envolvam três métodos elencados por Nagy (1998) e Giasson (1990) no ensino do vocabulário: a integração, a utilização funcional e a repetição;
- Desenvolver atividades orais e escritas assentes nas relações semânticas entre as palavras. Contudo, no que respeita ao caso específico da disciplina de LM, a nossa intervenção focou-se na antecipação de palavras-chave que transmitissem quer o sentido literal quer o sentido não-literal (ou figurado), recorrendo aos processos de denotação e conotação; à polissemia e à definição de palavras-chave. Em LE a nossa intervenção focou-se em antecipar palavras-chave que transmitissem apenas o sentido literal. Para esse efeito, baseou-se exclusivamente no processo da definição para esclarecer o significado da palavra.

Diagnosticado o problema, delineados os objetivos de investigação e a sua fundamentação, segue-se a implementação do nosso plano.

3. Plano de ação

Conforme mencionado anteriormente, a I-A realizada junto às turmas com as quais a professora estagiária contactou ao longo do ano letivo de 2023/2024 teve como principal objetivo intervir e capacitar os alunos na aquisição do conhecimento lexical na fase da pré-leitura, conforme mencionado anteriormente.

Para atingir esse objetivo, as unidades didáticas foram concebidas e direcionadas para a melhoria da competência léxico-semântica dos alunos.

No capítulo anterior, delinearam-se os princípios orientadores desta investigação-ação e as abordagens que fundamentam o nosso projeto. A seguir, serão apresentadas as propostas didáticas elaboradas em resposta às necessidades das turmas de Língua Materna (Português) e Língua Estrangeira (Francês), bem como os resultados obtidos e a discussão desses resultados.

Porém, antes, compete-nos descrever os Métodos e instrumentos utilizados para a análise dos dados.

Para apresentar os resultados, recorreu-se a uma avaliação qualitativa e quantitativa, por esta abordagem proporcionar uma análise mais detalhada e abrangente dos resultados conseguidos, Quivy & Campenhoudt (2005:222) consideram o seguinte:

Apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados. Mas esta apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido de conjunto do trabalho.

Nesse contexto, os dados de LM e de LE ¹⁹ serão analisados estatisticamente, utilizando gráficos que apoiarão a nossa análise. Na realidade, concentrar-nos-emos na análise descritiva do diário de investigador²⁰, nas “Atividades de compreensão”, e dos questionários finais. Estes últimos, aplicados antes do término das aulas, revelam a percepção dos alunos relativamente às atividades realizadas sobre o vocabulário.

As “Atividades de compreensão” serão o nosso principal instrumento, sendo que permitirão ilustrar graficamente o número de respostas corretas e incorretas fornecidas pelos alunos às questões relacionadas ao assunto da nossa investigação. Este instrumento contribuirá para uma descrição mais clara e precisa das respostas. Para atingir esse objetivo, utilizaremos uma combinação de fontes variadas e faremos comparações, para verificar se as “Atividades de compreensão” implementadas em sala de aula [posteriores às primeiras atividades (orais) na fase da pré-leitura] são eficazes. A combinação dessas fontes visa assegurar a validade e a confiabilidade das conclusões.

3.1 Português

No que concerne ao estágio de Português, apesar de ter totalizado 650 minutos, o plano de intervenção, conforme exposto anteriormente **(1.2)**, centrou-se em dois ciclos supervisionados (2º e 3º ciclos). Importa lembrar que, conforme já mencionado anteriormente **(1.2.1)**, o IQP aos alunos, destinado a perceber e averiguar possíveis dificuldades na compreensão leitora e a(s) causa(s) subjacentes, foi aplicado no 1º ciclo supervisionado.

Na **tabela 4** consta o plano de ação com as datas referentes aos ciclos supervisionados, as temáticas, bem como uma breve síntese das atividades realizadas.

¹⁹ Mais adiante em 3.2.

²⁰ Inclui igualmente dados extraídos da tabela de observação direta sobre a participação e o desempenho dos alunos.

Tabela 4 – Cronograma do plano de ação para a turma de Português 10º X

	<u>1ºciclo de investigação - ação</u> (=2ºciclo supervisionado)	<u>2ºciclo de investigação- ação</u> (=3ºciclo supervisionado)
Data	→06/03/2024: 4.ªfeira, 9h30-11h10 (100min) Nº de Alunos: 25	→15/05/2024: 4.ªfeira, 9h30-11h10 (100min) Nº de Alunos: 25
Temática:	Introdução à Lírica camoniana da obra <i>Rimas</i> . Representação da mulher amada (tradicional e clássica).	Épica camoniana: “Reflexão do Poeta” no Canto V, d’ <i>Os Lusíadas</i> , de Luís Vaz de Camões.
Atividades realizadas na pré-leitura:	Atividade: Exploração oral de palavras-chave do poema “Leda serenídade deleitosa”, de Luís Vaz de Camões. Conteúdo léxico-semântico: recurso aos processos de denotação e conotação.	Atividade: Exploração da palavra-chave “herói” após visualização do vídeo “<i>Treze heróis portugueses: Bartolomeu Dias</i>”. Conteúdo léxico-semântico: Recurso a associações de palavras e à definição. Atividade: Exploração oral de três palavras-chave interligadas ao conceito de “herói” (heroísmo, nobreza de caráter e altruísmo). Conteúdo léxico-semântico: Recurso a associações de palavras e à definição. Atividade: “Atividade de compreensão” (escrita) realizada individualmente antes da leitura da “Reflexão do Poeta” no Canto V, d’<i>Os Lusíadas</i>, de Luís Vaz de

3.1.1 1º Ciclo de Investigação-ação²¹

Nesta sequência, a nossa primeira intervenção pedagógica ocorreu no dia 6 de março de 2023 (2º ciclo supervisionado) e teve a duração de 100 minutos. As aulas²² supracitadas foram dedicadas à introdução do estudo da lírica camoniana da obra *Rima* e à exploração da temática da representação da mulher amada.

Possuindo como objetivo último facilitar a compreensão leitora e interpretação do poema “Ondados fios d’ouro reluzente”²³ (cf. **anexo 3**), planeou-se, conforme as sugestões elencados por Nagy (1998) e Giasson (1990), implementar atividades de pré-leitura que envolvessem os três métodos: integração, utilização funcional e repetição. Deste modo, na fase de pré-leitura em que se incluiu o método de “Integração” delineou-se uma atividade de pré-leitura que permitisse antecipar e explorar oralmente as palavras-chave do poema em questão. Para o efeito, após a professora estagiária ter esclarecido as características (ou traços) que definem e distinguem a amada tradicional da amada clássica, foi realizada a primeira atividade de pré-leitura, que consistiu em explorar diretamente com os alunos algumas palavras-chave²⁴ contidas no poema “Leda serenidade deleitosa” (cf. **anexo 4**). A compreensão do significado dessas palavras-chave era crucial tanto para compreender o conteúdo deste poema quanto do poema anteriormente citado, uma vez que o sentido figurado das palavras-chave, representavam metáforas convencionais do estilo petrarquista na descrição da amada. Trata-se de metáforas recorrentes em poemas que se debruçam sobre a temática da representação da mulher amada, com as quais, por esse motivo, os alunos voltariam a ter contacto em leituras futuras. Para atingir esse objetivo, procurou-se que os alunos, “a partir do contexto em que ocorre a atividade” (Figueiredo, 2011:354), se tornassem agentes ativos da sua própria aprendizagem. Incentivados pela

²¹ Corresponde ao 2º ciclo supervisivo do estágio.

²² 2 blocos de 50 minutos.

²³ Incluído numa ficha de trabalho criada pela professora estagiária.

²⁴ Várias palavras-chave, entre as quais se destacavam as palavras “rubis”, “perlas”, “d’ouro”, “neve”, cor de rosa”, “doce riso”, “graciosa”, “rara”, “suave”.

professora estagiária, os alunos foram guiados a inferir, de forma oral e implícita, o significado das palavras-chave por meio de associações diretas, analogias e sobretudo pelos processos denotativos e conotativos. Assim, a utilização e combinação de diferentes estratégias teria como objetivo principal fortalecer a compreensão dos alunos. A exploração dos aspetos denotativos e conotativos das palavras-chave proporciona aos alunos um ponto de partida mais claro e preciso para interpretar significados abstratos ou profundos. Através destes processos, seria possível realizar uma descrição física e subjetiva da mulher amada, criando-se uma imagem concreta e visual da mulher amada. No entanto, a denotação serviria como ponto de partida para uma exploração mais profunda e conotativa da essência interior e psicológica da amada.

Apesar de a I-A se concentrar em estratégias de pré-leitura, a professora estagiária decidiu incrementar uma atividade adicional que por norma ocorre dentro da pré-leitura, mas que nesta intervenção decorreu excecionalmente na fase da pós-leitura procedimento que se justifica pela existência de um número de palavras-chave com as quais os alunos ainda não tinham contactado. Desta forma, após ter havido a incorporação do conhecimento, ou seja, do vocabulário, resolveu-se recorrer aos métodos da “repetição” e da “utilização funcional”(Nagy,1998; Giasson,1990) para criar uma atividade designada de “Atividade de compreensão” (**cf. figura 3**), com o objetivo de confrontar de novo os alunos com algumas das palavras-chave adquiridas anteriormente (entre outras novas) e desta forma, num contexto prático, estabelecerem, de forma individual, relações de sentido com outras palavras.

Figura 3 - “Atividade de compreensão” - 1ªIntervenção pedagógica

1-Das expressões destacadas identifica o referente.

“fios d’ouro”	
“rosas”	
“divinos raios”	
“perlas e corais”	

2- Explicita os sentidos denotativo e conotativo das expressões destacadas.

	Sentido denotativo	Sentido conotativo
“reluzente”		
“encendidos”		

Fonte: PowerPoint pessoal da 1ªintervenção pedagógica

Assim, a atividade em si, decorreu após a 1ªleitura (em silêncio) do poema “Ondados fios d’ouro reluzente”²⁵, de Luís Vaz de Camões ter sido realizada, a qual incluía algumas das palavras-chave exploradas anteriormente (poema: “Leda serenidade deleitosa”), entre outras novas. Com base na “repetição” e na “utilização funcional”, esta atividade permitiu envolver os alunos por via de uma prática contínua, no contacto com algumas das palavras-chave adquiridas anteriormente, e outras novas, como já referido. A atividade supracitada envolveu os alunos na realização de duas tarefas práticas, sendo que, primeiro, tiveram de identificar o referente das expressões destacadas, como “fios d’ouro”, “rosas”, “divinos raios”, “pérolas e corais”. Em seguida, os alunos exploraram e explicaram os sentidos denotativo e conotativo das expressões “reluzente” e “encendidos”.

²⁵ De salientar que a “atividade de compreensão”, ao contrário do que a professora estagiária havia previsto, foi realizada após a leitura, em virtude de os alunos não conhecerem alguns dos vocábulos que a professora decidiu introduzir.

Finda a resolução individual da “atividade de compreensão”, os alunos foram convidados a registar as suas respostas no caderno²⁶, tendo a professora estagiária recolhido as folhas²⁷. De seguida foi solicitado aos alunos, à vez (aproximadamente entre 5 a 7), que lessem em voz alta para que se efetuasse a correção. A correção da atividade (**figura 4**) foi realizada conjuntamente com os alunos e registada no quadro branco.

Figura 4- Correção da “Atividade de compreensão” – 1.ª Intervenção pedagógica

1-Das expressões destacadas identifica o referente.

“fios d’ouro”	cabelos dourados
“rosas”	faces
“divinos raios”	olhos
“perlas e corais”	dentes brancos e lábios vermelhos

2- Explicita os sentidos denotativo e conotativo das expressões destacadas.

	Sentido denotativo	Sentido conotativo
“reluzente”	cabelos brilhantes	fascinante, cativante
“encendidos”	olhos iluminados	deslumbrantes, encantadores

Fonte: PowerPoint pessoal da 1ª intervenção pedagógica.

Após a correção, os alunos foram incentivados a realizar uma ficha de trabalho²⁸ (cf. **anexo3**), que incluía análise e interpretação do poema “Ondados fios d’ouro reluzente”. Por fim, solicitou-se aos alunos o preenchimento de um questionário final²⁹

²⁶ Para potenciar a consulta e revisão futura, bem como, facilitar a retenção do conteúdo estudado, e tornar o conhecimento mais duradouro.

²⁷ As “atividades de compreensão” foram recolhidas e posteriormente analisadas pela Professora para avaliar a compreensão dos alunos e consequentemente, o impacto de antecipar as palavras-chave na pré-leitura e a eficácia da atividade. A leitura dos resultados será exibida na secção 3.2.1.

²⁸ Criada pela professora estagiária.

²⁹ A leitura dos resultados será apresentada na secção 3.2.3.

para aferir a perceção dos mesmos sobre as atividades realizadas no âmbito do vocabulário.

3.1.2 2º Ciclo de Investigação-ação

A segunda intervenção pedagógica, conforme exposto na **tabela 4 (3.1)**, corresponde ao 3º ciclo supervisivo do estágio. A unidade didática materializou-se no dia 15 de maio de 2024, tendo decorrido em dois blocos de 50 minutos. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* para o 10º ano de escolaridade, a segunda unidade teve como objetivo último facilitar a compreensão e a análise do texto “Reflexão do Poeta” no Canto V d’*Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões³⁰ (cf. **anexo 5**). Considerando que o texto em questão comporta uma crítica que o poeta tece aos seus contemporâneos pela desvalorização e desprezo pela Arte, pelas Letras e, em específico, pelos seus heróis, a professora estagiária, durante a pré-leitura, propôs aos alunos a primeira atividade: a visualização do documentário “*Treze Heróis Portugueses: Bartolomeu Dias*”³¹ (**figura 5**) para criar um vínculo com o tema a ser abordado.

Figura 5 – Documentário “*Treze heróis portugueses: Bartolomeu Dias*” da 2ª intervenção pedagógica



Fonte: PowerPoint pessoal da 2ª intervenção pedagógica

³⁰ Incluído numa ficha de trabalho criada pela professora estagiária.

³¹ Para despertar a curiosidade e a participação dos alunos, o título do documentário foi mantido em sigilo. Recurso utilizado e acedido In Escola Virtual:
<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerguest/player/3060054/resourc>

A visualização em questão destaca a figura de um grande herói: o primeiro grande navegador português que, ao dobrar o Cabo das Tormentas (mais tarde renomeado Cabo da Boa Esperança), realizou o feito extraordinário de abrir o caminho marítimo para a Índia. Este momento, seguido de uma discussão guiada pela professora estagiária por meio de perguntas orais, permitiu, na fase de pré-leitura, a exploração e reflexão sobre a palavra-chave "herói", implícita na "Reflexão do Poeta" no Canto V (**cf. Anexo 5**). Para permitir que os alunos fizessem associações e reflexões orais sobre a palavra-chave "herói", no sentido de alcançar uma definição mais profunda e uma compreensão mais ampla do texto a ser analisado, a professora estagiária iniciou a discussão solicitando que respondessem alternadamente às seguintes questões orais:

- *Quem foi Bartolomeu Dias?*
- *Realizou um feito notável. Que feito foi esse?*
- *Refere a importância desse feito.*
- *O que o aproxima de célebre navegador Vasco da Gama?*
(Alcançada a palavra-chave "herói" ...)
- *Como definirias um herói?*

Esta 1ª atividade de pré-leitura tinha como objetivo desencadear os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, de modo a integrar³² eficazmente o significado da palavra-chave. Com o intuito de esclarecer e aprofundar o significado de três palavras-chave (**cf. figura 6**), estritamente interligadas à palavra-chave "herói" e à própria "Reflexão do Poeta" no Canto V, a professora estagiária deu continuidade à discussão. Considerando que a compreensão destas revelava ser determinante para a compreensão e interpretação da mensagem que o texto veicula, a professora estagiária formulou a seguinte questão, conforme ilustrado pelo seguinte diapositivo.

³² De acordo com a abordagem de Nagy (1998) e Giasson (1990).

Figura 6 – Antecipação de palavras-chave interligadas à palavra-chave “herói”

Bartolomeu Dias (1450-1500)

- Como classificarias o “ato” de Bartolomeu Dias? Como um ato de...
 - a) “heroísmo;”; b) “ nobreza de caráter”; c) “ altruísmo”.

Justifica esta última questão.

Fonte: PowerPoint pessoal da 2ª intervenção pedagógica

Para atingir esse objetivo, procurou-se que os alunos, mais uma vez a partir das pistas contextuais, se tornassem agentes ativos da sua própria aprendizagem. Incentivados pela professora estagiária, foram guiados a estabelecer associações diretas entre as palavras-chave e outras que fossem surgindo a partir do conhecimento prévio, de modo a descrever e a inferir, oral e explicitamente, o real significado das palavras-chave. Mais uma vez, a utilização e a combinação das diferentes estratégias teriam como objetivo contribuir de forma estratégica para a integração³³ das palavras-chave, bem como, fortalecer a compreensão lexical e leitora dos alunos.

Assumindo que tenha havido a assimilação e incorporação do significado lexical, foi proposto aos alunos com base nos métodos da "repetição" e da "utilização funcional"³⁴ (antes da leitura) a realização de uma "Atividade de compreensão" (**cf. Figura 7**), que incluía as três palavras-chave previamente apreendidas. Na referida atividade os alunos foram estimulados, num contexto prático, a encontrar três ou quatro palavras com correspondência com as três palavras destacadas (“heroísmo”,

³³ Segundo a abordagem de Nagy (1998) e Giasson (1990).

³⁴ Segundo a abordagem de Nagy (1998) e Giasson (1990).

“nobreza de caráter” e “altruísmo”, e por fim, a explicitar ou definir o sentido das três palavras-chave destacadas.

Figura 7 – “Atividade de compreensão”³⁵ - 2ª Intervenção pedagógica

1- Completa o quadro apresentado. Das expressões destacadas, encontra três ou quatro palavras com correspondência. Por fim, explicita o sentido das expressões destacadas.

Expressões	Palavras com correspondência	Explicação do seu sentido
“Heroísmo”		
“Nobreza de caráter”		
“Altruísmo”		

Fonte: PowerPoint pessoal da 2ª intervenção pedagógica

Finda a “atividade de compreensão”, e não havendo dúvidas, os alunos foram orientados para o registo das suas respostas no caderno³⁶, tendo a professora estagiária recolhido as respetivas folhas³⁷. De seguida foi solicitado aos alunos que lessem em voz alta para que se procedesse à respetiva correção. A respetiva correção foi efetuada conjuntamente com os alunos no quadro branco e compreendia aproximadamente a seguinte resolução (**figura 8**):

³⁵ Antes de iniciar a atividade, solicitou-se aos alunos que substituíssem “nobre de caráter” por “nobreza de caráter”, pois seriam as expressões pretendidas. A ficha da figura 7 corresponde à ficha que a professora estagiária decidiu corrigir posteriormente.

³⁶ Para potenciar a consulta e revisão futura, assim como, facilitar a retenção do conteúdo estudado, e tornar o conhecimento mais duradouro.

³⁷ As “atividades de compreensão” foram recolhidas para apreciação futura. A leitura dos resultados será exibida na secção 3.2.2.

Figura 8 – Correção da “Atividade de compreensão “ – 2.ª Intervenção peadagógica

1- Completa o quadro apresentado. Das expressões destacadas, encontra três ou quatro palavras com correspondência. Por fim, explicita o sentido das expressões destacadas.

Expressões	Palavras com correspondência	Explicação do seu sentido
“Heroísmo”	herói; qualidades; ações valorosas; etc.	Qualidades e ações valorosas evidenciadas por um herói.
“Nobreza de caráter”	nobre em atitudes; bondade; generosidade; altruísta.	Qualidade que se distingue pela bondade e pela generosidade para com os outros.
“Altruísmo”	generosidade; abnegação; desinteresse; filantropia;	Sentimento de interesse e de dedicação que se tem por outrem.

Fonte: PowerPoint pessoal da 2ª intervenção pedagógica

Concluída a nossa intervenção e após a realização da ficha de trabalho³⁸ (cf. **anexo 5**), os alunos foram incentivados a preencher um questionário final³⁹ para aferir as suas perceções sobre as atividades realizadas no âmbito do vocabulário.

³⁸ Criada pela professora estagiária.

³⁹ A leitura dos resultados será apresentada na secção 3.2.3.

3.2 Resultados de LM (Português)

3.2.1 Dados obtidos da 1ª Intervenção pedagógica⁴⁰

No que concerne à 1ª intervenção pedagógica, os dados foram obtidos a partir dos registos do diário da investigadora no decurso das primeiras atividades orais de pré-leitura, em que se inclui as “Atividades de compreensão” (escrita) e do questionário final aos alunos.

Nesta secção, focar-nos-emos apenas nas duas primeiras. Deste modo, no que se refere aos dados extraídos do diário da investigadora (que incluem os dados referentes à tabela de observação), estes revelam os seguintes registos, conforme descrito na **tabela 5**.

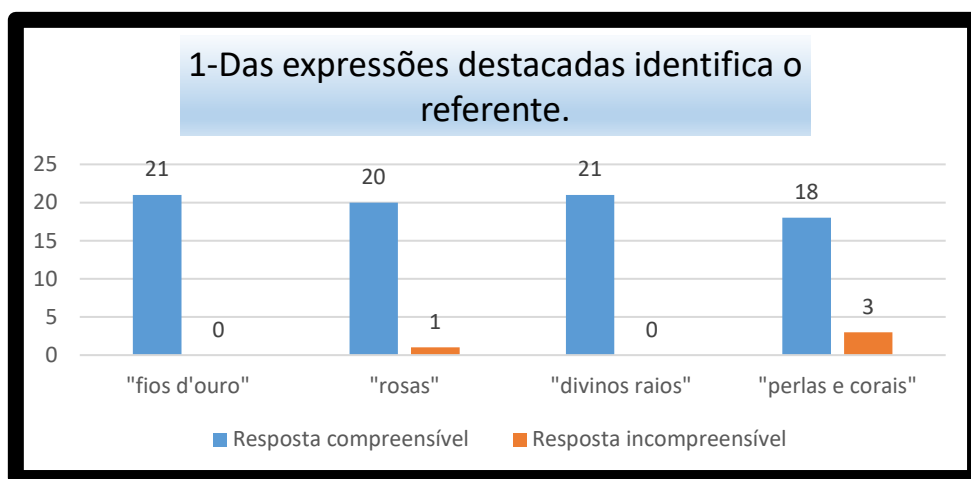
Tabela 5 – Dados do diário da investigadora - 1ª Intervenção pedagógica

Registos do diário de investigadora
1. Aquando da realização da primeira atividade oral de pré-leitura, que tinha como objetivo antecipar e explorar a compreensão do significado de algumas palavras-chave incluídas tanto no poema "Leda serenidade deleitosa", de Luís Vaz de Camões, observou-se uma participação ativa e positiva dos alunos. A interação oral proporcionou a partilha de conhecimentos. Os alunos envolveram-se na atividade proposta, recorreram aos processos de denotação e conotação, o que rapidamente lhes permitiu perceber e identificar as figuras de estilo, especialmente as metáforas convencionais do estilo petrarquista, muito presentes na descrição da mulher amada na lírica camoniana.
2. Em relação à “Atividade de compreensão” (cf. figura 3), que incluía algumas palavras-chave previamente adquiridas e duas novas palavras-chave, constatou-se que 5 alunos dependeram da professora para confirmar e/ou selecionar palavras de ligação. Apesar dessas dificuldades, todos se empenharam em responder! Durante a correção da atividade, notou-se um certo interesse por parte de 5 a 6 alunos que queriam confirmar se as palavras que haviam selecionado estavam corretas.

⁴⁰ Referente ao 2º ciclo supervisivo do Estágio pedagógico.

Relativamente à “Atividade de compreensão”(cf.figura3) da presente intervenção pedagógica, do ponto de vista dos dois exercícios envolvidos, vejamos de acordo com o **gráfico 5** as respostas dadas pelos alunos à questão 1- *Das expressões destacadas (“fio d’ouro”, “rosas”, divinos raios”, ”perlas e corais”) identifica o referente.*

Gráfico 5 – Respostas dos alunos à Q1 da “Atividade de compreensão”
1.ªIntervenção pedagógica



Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas da “Atividade de compreensão” do 10.ºX)

Porém, antes de se proceder à análise, das respostas, é de referir que avaliação das respostas incidiu sobre dois critérios:

- Resposta compreensível- sugere que o aluno compreendeu a palavra-chave ou que a inferiu corretamente.
- Resposta incompreensível- sugere que o aluno não compreendeu a palavra-chave ou que não a inferiu corretamente.

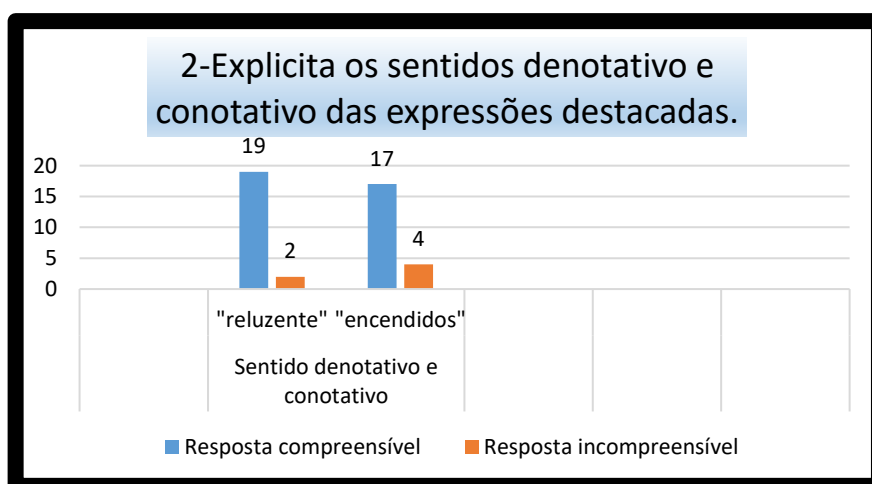
Nesta sequência, e de acordo com os dados recolhidos (cf. **gráfico 5**), constata-se que dos 21 respondentes⁴¹, todos conseguiram identificar (com recurso ao processo denotativo) corretamente os referentes das palavras-chave “fios d’ouro”(referente:

⁴¹ Dos 25 alunos, 4 faltaram às aulas.

cabelos dourados da amada) ou “divinos raios” (olhos), o que significa que os alunos conseguiram compreender as palavras-chave ou inferiram corretamente. No que respeita, às palavras-chave “rosas”(referente : faces) todos, com a exceção de um , conseguiram reconhecer o referente. Por fim, no que concerne às palavras-chave “perlas e corais”(refrentes: dentes brancos e lábios vermelhos), três alunos não conseguiram reconhecer os referentes das palavras- chave“perlas e corais”.

Dando continuidade à análise da “atividade de compreensão” à questão 2- *Explicita os sentidos denotativo e conotativo das expressões destacadas (“reluzente”, “encendidos”)*, analisemos as respostas dos alunos conforme o **gráfico 6**.

Gráfico 6 – Respostas dos alunos à Q2 – “Atividade de compreensão- 1ª Intervenção pedagógica



Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas da “Atividade de compreensão” do 10.ºX)

Conforme demonstrado no **gráfico 6**, na questão 2, em relação à 1ª palavra-chave “reluzente” (sentido denotativo: cabelos brilhantes; sentido conotativo: fascinante, cativante), apenas 2 de um total de 21 alunos não conseguiram identificar os sentidos denotativo e conotativo. Já na 2ª palavra-chave “encendidos” (sentido denotativo: olhos iluminados; sentido conotativo: deslumbrantes, encantadores), quatro alunos tiveram dificuldades em compreender ou inferir corretamente o significado.

Considerando que a "Atividade de compreensão" visava auxiliar os alunos na retenção das palavras-chave essenciais para a compreensão do conteúdo textual, acreditamos, com base nos resultados obtidos, que a atividade foi bastante eficaz. No que respeita aos processos de conotação e denotação, eles revelaram-se essenciais para a compreensão de palavras-chave mais abstratas. O recurso aos mesmos proporcionou uma maior clareza e precisão para inferir um significado mais profundo, quando diante de uma linguagem arcaica e metafórica. Posto isto, veja-se a seguir dois registos (cf. **figura 9 e figura 10**) que ilustram dois exemplos das respostas elaboradas pelos alunos.

Figura 9 - Exemplo 1 da "Atividade de compreensão"

1-Das expressões destacadas identifica o referente.

"fios d'ouro"	cabelos loiros
"rosas"	face da mulher amada
"divinos raios"	os olhos claros
"perlas e corais"	os dentes brancos e lábios vermelhos

2- Explicita os sentidos denotativo e conotativo das expressões destacadas.

	Sentido denotativo	Sentido conotativo
"reluzente"	cabelos brilhante	fascicante
"encendidos"	olhos profundos	encantadores

Figura 10 - Exemplo 2 da “Atividade de compreensão”

1-Das expressões destacadas identifica o referente.

“fios d’ouro”	contos d’ouros
“rosas”	florais xerxes
“divinos raios”	olhos
“perlas e corais”	pedras e dentes brancos

2- Explicita os sentidos denotativo e conotativo das expressões destacadas.

	Sentido denotativo	Sentido conotativo
“reluzente”	brilhantes	~~corais~~ coti-vante
“encendidos”	iluminados	~~olhos~~ fardamentos

3.2.2 Dados obtidos da 2ª Intervenção pedagógica⁴²

No que concerne à 2ª intervenção pedagógica, os dados coligidos em diário da investigadora revelam as seguintes anotações, conforme descrito na **tabela 6**.

Tabela 6 – Dados do diário da investigadora - 2ª Intervenção pedagógica

Registos do diário de investigadora
1.Na realização da primeira atividade oral de pré-leitura, que visava explorar a palavra-chave “herói” (implicitamente presente na “Reflexão do Poeta” no Canto V d’ <i>Os Lusíadas</i>, de Luís Vaz de Camões), foi fomentada a discussão e a troca de conhecimentos sobre a palavra-chave mencionada. Da turma, 5 a 6 alunos, voluntariaram-se, à vez, para esclarecer o significado lexical, recorrendo tanto a associações de palavras, quanto a definições para esse propósito.

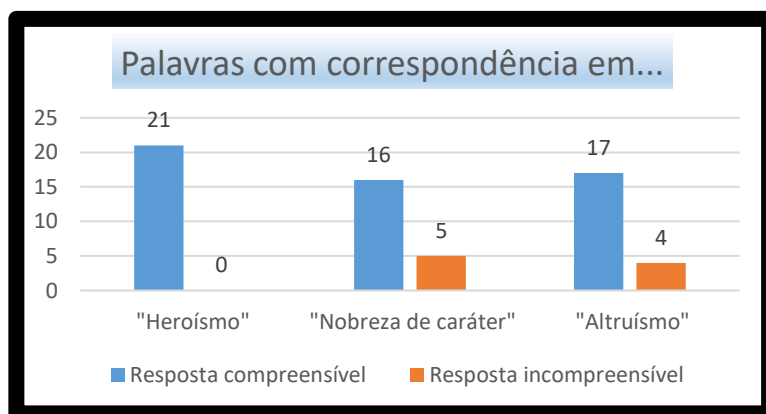
⁴² Referente ao 3º ciclo supervisivo do Estágio pedagógico.

2.Dando continuidade à discussão, surge um 2º momento para explorar oralmente três palavras-chave interligadas com o conceito de “herói” (*heroísmo, nobreza de caráter e altruísmo*). Para determinar o significado lexical, os alunos utilizaram tanto associações de palavras quanto definições o que se revelou bastante pertinente para a integração do vocabulário.

3.Na realização da “Atividade de compreensão”(escrita) (cf. **figura 7**) realizada antes da leitura, que continha as três últimas palavras-chave anteriormente adquiridas (com ligação à palavra-chave “herói”, constatou-se a dependência da professora por parte de 2 a 3 alunos para a confirmação e/ou seleção de palavras que teriam ligação por associação ou para a construção da definição. Todos se empenharam, com exceção de 3 alunos que decidiram não definir a palavras-chave: “nobreza de caráter” e o “altruísmo”! Durante a correção da “Atividade de compreensão”, observou-se que vários alunos demonstraram interesse em confirmar se a associação de palavras que haviam selecionado, bem como as definições estavam corretas.

No que concerne à “Atividade de compreensão” (cf. **figura 7**) da segunda e última intervenção pedagógica, analisemos o exercício solicitado com base no **gráfico 7**, que ilustra o número de respostas (compreensíveis ou incompreensíveis) fornecidas pelos alunos à questão 1- *Completa o quadro apresentado. Das expressões destacadas “heroísmo”, “nobreza de caráter” e “altruísmo” encontra três ou quatro palavras com correspondência. Por fim, explicita o sentido das expressões destacadas.*

Gráfico 7- Respostas dos alunos à 1ª parte – “Atividade de compreensão”- 2ª Intervenção pedagógica

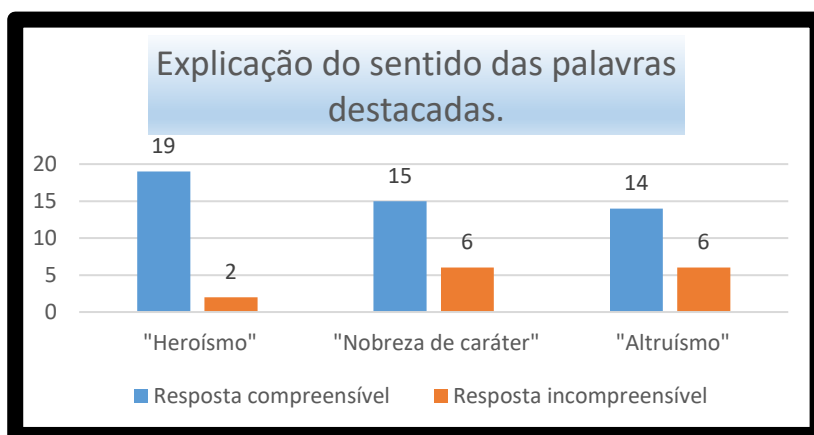


Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas à 1ª parte da “Atividade de compreensão” do 10ºX

Na 1ª parte do exercício, onde se solicitou que referissem três ou quatro palavras com correspondência às palavras destacadas, as respostas à palavra-chave “heroísmo” deveriam, tal como evidenciado anteriormente na **figura 8**, aproximar-se de palavras como: herói, qualidades, ações valorosas, etc; à palavra-chave “nobreza de caráter” deveriam associar palavras como: nobre em atitudes, bondade, generosidade e altruísta; e a palavra-chave “altruísmo” remeteria para palavras como generosidade, abnegação, desinteresse, filantropia, entre outras. De acordo com os dados coletados do **gráfico 7**, observa-se que, dos 21 respondentes, todos conseguiram identificar palavras que correspondessem à palavra-chave “heroísmo”. No entanto, alguns dos alunos tiveram dificuldades ao tentar encontrar palavras que se associassem às palavras-chave “nobreza de caráter” e “altruísmo”. Chegaram inclusivamente a confundir uma com a outra. Especificamente, 5 alunos erraram ao tentar encontrar palavras para “nobreza de caráter”, e 4 alunos tiveram dificuldades na palavra-chave “altruísmo”.

Finalizada a primeira parte do exercício, os alunos tiveram de esclarecer ou atribuir uma definição às três palavras destacadas “*heroísmo*”, “*nobreza de caráter*” e “*altruísmo*”. As respostas deveriam aproximar-se das definições apresentadas na **figura 8**. Vejamos e analisemos, de acordo com o **gráfico 8**, como correu a 2ª parte do exercício dedicado à definição.

Gráfico 8- Respostas dos alunos à 2ª parte - “Atividade de compreensão” - 2ª Intervenção pedagógica



Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas à 2ª parte da “Atividade de compreensão” do 10.ºX)

Neste sentido, a análise dos resultados revela que as palavras-chave que causaram mais dificuldades foram “nobreza de caráter” e “altruísmo”. Três alunos não tentaram definir qualquer dessas palavras, enquanto outros três erraram tanto na definição de uma quanto da outra. Por outro lado, a definição da palavra-chave “heroísmo” foi a que apresentou menos dificuldades: 19 alunos ofereceram definições próximas ao esperado, enquanto apenas dois alunos não tentaram atribuir qualquer definição.

A “atividade de compreensão” foi projetada para auxiliar os alunos na retenção das palavras-chave essenciais para entender o conteúdo textual. Com base nos resultados recolhidos, podemos afirmar que a atividade foi positiva. Destaca-se que o uso de associações de palavras e do recurso à definição foram fundamentais para alcançar o significado lexical. Estas abordagens proporcionaram uma maior clareza e precisão na interpretação de significados mais profundos e abrangentes relacionados com a palavra-chave “herói”, que viria a estar implícita e profundamente presente no texto que os alunos analisariam. Posto isto, veja-se, a seguir dois registos (cf. **figura 11** e **figura 12**) que ilustram dois exemplos das respostas elaboradas pelos alunos.

Figura 11 - Exemplo 1 da “Atividade de compreensão”

1- Completa o quadro apresentado. Das expressões destacadas, encontra três ou quatro palavras com correspondência. Por fim, explicita o sentido das expressões destacadas.

Expressões	Palavras com correspondência	Explicação do seu sentido
“Heroísmo”	coragem missão herói	qualidade que define um herói.
“Nobreza de caráter”	espírito nobre generosidade honestidade	qualidade que caracteriza alguém extremamente honesto e generoso.
“Altruísmo”	dedicação solidariedade bondade	qualidade intrínseca de alguém que se dedica a fazer o bem aos outros.

Figura 12 - Exemplo 2 da “Atividade de compreensão”

1- Complete o quadro apresentado. Das expressões destacadas, encontra três ou quatro palavras com correspondência. Por fim, explicita o sentido das expressões destacadas.

Expressões	Palavras com correspondência	Explicação do seu sentido
"Heroísmo"	• Herói • Ações valorosas • patriotismo	"Heroísmo" é a palavra que caracteriza um herói que pratica uma ação valorosa em prol de um bem maior.
"Nobre de caráter" Nobreza	• Nobre em ações • Integridade • Generosidade • Altruismo	Indivíduo que tem um "espírito nobre" que demonstra uma grande generosidade para com os outros. É um pessoa altruista.
"Altruismo"	• bondade • dedicação aos outros • desinteresse próprio • grandeza de alma	Característica que define um ser bondoso, que pratica as suas ações pensando nos outros. Define-se pela sua integridade e o respeito para com os demais.

3.2.3 Dados obtidos dos questionários finais (Português)

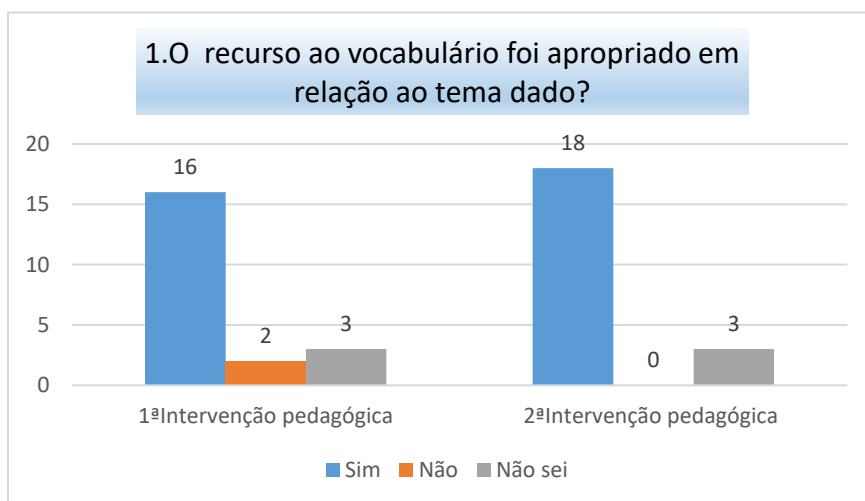
Após a descrição das atividades de antecipação de palavras-chave e a realização de uma análise crítica e reflexiva dos dados obtidos, procederemos à avaliação dos questionários finais (cf. **anexo 6**). Preenchidos pelos alunos no final de cada intervenção pedagógica para o registo das suas perceções sobre o desenvolvimento das atividades no âmbito do vocabulário, a utilização destes contribui ainda para obter uma compreensão mais sólida e abrangente do tópico estudado.

De modo a ilustrar as suas opiniões, apresentamos um balanço sobre as duas intervenções pedagógicas.

Por conseguinte, no âmbito da 1ª e da 2ª intervenção pedagógica, à questão 1, em que se pretendia averiguar se os alunos consideraram que o vocabulário utilizado foi apropriado relativamente ao tema dado, a grande maioria⁴³ respondeu positivamente, como demonstra o **gráfico 9**. O questionário incorporou 16 respostas positivas na 1ª intervenção e 18 positivas na 2ª intervenção, num total de 21 respondentes.

⁴³ Quatro dos alunos faltaram nos dois dias em que foi aplicado o questionário.

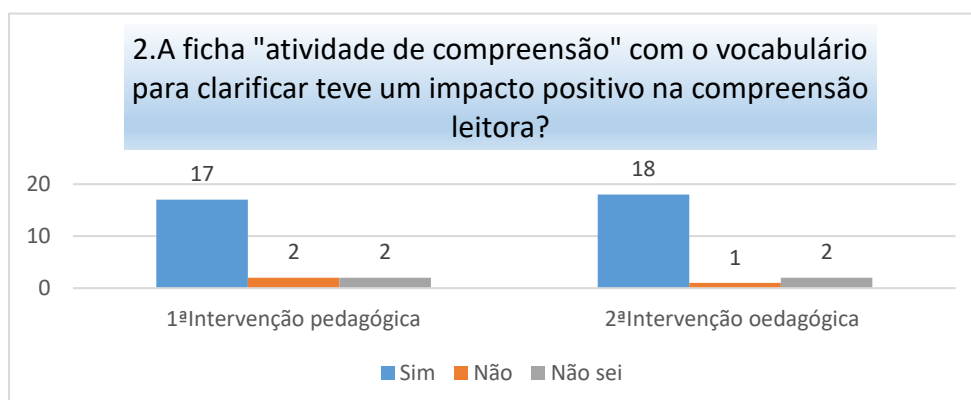
Gráfico 9 – Respostas dos alunos à Q1-Questionário final- 1ª e 2ª Intervenções pedagógicas



Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas do 10ºX à 1ª questão do Questionário final)

Nesta sequência, tencionava-se, na questão 2, aferir se a “atividade de compreensão” foi crucial para a compreensão leitora. Assim, conforme o **gráfico 10**, o peso das respostas positivas confirma a contribuição da “Atividade de compreensão” para a compreensão leitora.

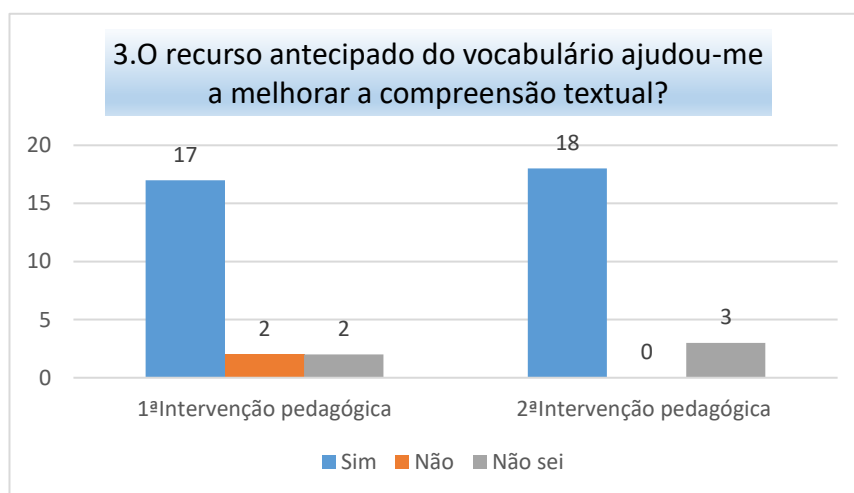
Gráfico 10 – Respostas dos alunos à Q2 - Questionário final- 1ª e 2ª Intervenções pedagógicas



Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas do 10ºX à 2ª questão do Questionário final)

Na questão 3, é de sublinhar, o reconhecimento por parte dos 17 alunos na 1ª intervenção e de 18 alunos na 2ª intervenção, revelando a importância que a antecipação léxico-semântico teve para a melhoria da compreensão textual (cf. gráfico 11).

Gráfico 11 – Respostas dos alunos à Q3 - Questionário final- 1ª e 2ª Intervenções pedagógicas



Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas do 10ºX à 3ª questão do Questionário final)

Assim, de acordo com a análise dos questionários finais, a leitura dos resultados da 1ª e da 2ª intervenções pedagógicas de LM reflete que a grande maioria dos alunos da turma:

- assumiu a relevância do vocabulário em relação ao tema dado;
- confirmou o impacto positivo que a ficha designada de “atividade de compreensão” teve para a compreensão leitora;
- confirmou a importância da antecipação do conhecimento lexical na etapa da pré-leitura.

Os resultados obtidos indicam que as atividades desenvolvidas para a LM foram essenciais para a integração/ o reforço do conhecimento lexical e da competência léxico-semântica dos alunos na fase de pré-leitura. Essas conclusões baseiam-se no reconhecimento e na integração do significado das palavras-chave que foram

previamente exploradas pelos alunos, o que contribuiu significativamente quer para a apropriação e consolidação da sua competência léxico-semântica quer para a melhoria da sua compreensão leitora. No entanto, uma pequena parcela de estudantes não conseguiu esclarecer o significado de algumas palavras-chave ou fornecer definições claras e precisas sobre as mesmas. Isso evidencia a necessidade de reforçar o ensino dessas palavras-chave para garantir que todos os alunos adquiram um nível mais elevado de compreensão.

3.3 Francês

Relativamente ao estágio de Francês, embora tenha totalizado 800 minutos, a I-A focou-se em três ciclos de supervisivos: o 1º, 2º e 3º ciclos. Como mencionado anteriormente **(1.2.2)**, é importante recordar que o IQF, construído para identificar e avaliar possíveis dificuldades na compreensão leitora e as suas causas subjacentes, foi aplicado na 2ª aula zero.

A tabela que segue **(cf.tabela 7)** constitui uma síntese, daquele que foi o nosso plano de ação para a turma de Francês. Este compreende quer as datas relativas aos ciclos de I-A , as temáticas, quer um breve resumo das atividades realizadas.

Tabela 7 – Cronograma do plano de ação para a turma de Francês 8ºY/Z

	1ºciclo de investigação - ação	2ºciclo de investigação - ação	1ºciclo de investigação - ação
Data	→26/01/2024: 6.ªfeira, 8h30-10h10 (100min) Nº de Alunos:30	→12/04/2024: 6.ªfeira, 8h30-10h10 (100min) Nº de Alunos:30	→10/05/2024: 6.ªfeira, 8h30-10h10(100min) Nº de Alunos:30
Unidade Temática	3ºUnité - “Manger, Bouger”	5º Unité - “ On fait du shopping ? ”	4º Unité – “ Qui fait quoi chez toi ? ”

Tema:	« Vie saine : bonnes et mauvaises habitudes »	“Formes de consommation et d’achats ”	“Les tâches ménagères ”
Atividades realizadas na pré-leitura:	Atividade: visualização de imagens (2º PPT) e discussão guiada através de questionamento para exploração oral de várias palavras -chave que se agregam em torno da expressão “vie saine” (“bouger”et “manger équilibré”,etc. Conteúdo léxico-semântico: recurso à definição	Atividade: visualização de imagens (8º e 9ºPPT) e discussão guiada através de questionamento para a exploração oral de palavras-chave interligadas a “situation authentique de vente et d’achat”(“pointure”, “payer en espèces”,etc.) Conteúdo léxico-semântico: recurso à definição	Atividade: Visualização de um vídeo “Les routines” -(PPT2) seguido de discussão guiada por questionamento aos alunos para no final introduzir e explorar a palavra-chave “tableau-corrée”. Conteúdo léxico-semântico: recurso à definição
	Atividade: Visualização do PPT4 e discussão guiada através de questionamento para a exploração oral de algumas palavras-chave incluindo “boire de l’eau à volonté”. Conteúdo léxico-semântico: recurso à definição.		Atividade: visualização de imagens (Do PPT 5 ao 12) e discussão guiada através de questionamento para a identificação de “Tâches ménagères” e/ou de “Activités quotidiennes” para exploração oral de palavras-chave, entre as quais “faire la pelouse”. Conteúdo léxico-semântico: recurso à definição.
	Atividade: Realização da “Activité de compréhension” (escrita) realizada individualmente antes da leitura do texto “Manger, bouger, c’est la santé” (inclui explicitamente ou implicitamente várias	Atividade: realização da “Activité de compréhension” (escrita) realizada individualmente antes da leitura do diálogo “L’achat de Patrick” contendo duas das palavras-chave anteriormente exploradas entre as	Atividade: realização da “Activité de compréhension” (escrita) realizada individualmente antes da leitura do texto “ Les tâches ménagères de la famille Lambert!” contendo duas das

	palavras-chave anteriormente exploradas entre as quais “manger équilibré”, “bouger”, “boire de l’eau à volonté”. Conteúdo léxico-semântico: recurso à definição.	quais “pointure” et “payer en espèces”. Conteúdo léxico-semântico: recurso à definição.	palavras-chave anteriormente exploradas entre as quais “tableau-corrée” et “faire la pelouse”. Conteúdo léxico-semântico: recurso à definição.
Final da aula	→ Aplicação de Questionário aos alunos para aferir a percepção sobre as atividades realizadas no âmbito do vocabulário.	→ Aplicação de Questionário aos alunos para aferir a percepção sobre as atividades realizadas no âmbito do vocabulário.	→ Aplicação de Questionário aos alunos para aferir a percepção sobre as atividades realizadas no âmbito do vocabulário.

É importante salientar que as três intervenções pedagógico-didáticas de francês visaram conciliar a integração das estratégias delineadas no nosso I-A **(2.1.6)** com os conteúdos do Programa Curricular de Francês para o 8.º ano.

3.3.1 1º Ciclo de Intervenção-ação

No que concerne, à primeira intervenção pedagógica realizou-se a 26 de janeiro de 2024, marcando o início do 1º ciclo de supervisão, distribuídos por dois blocos de 50 minutos. As aulas previamente citadas, inseridas na unidade “Manger, Bouger” focaram-se na temática « Vie saine : bonnes et mauvaises habitudes ».

Com a finalidade última de melhorar a compreensão e a interpretação do texto “Manger, bouger, c’est la santé” (**cf. anexo 7**), foi decidido implementar uma série de atividades de pré-leitura. Essas atividades foram estruturadas com base nas recomendações de Nagy (1998) e Giasson (1990), e incluem três métodos: a “integração”, a “repetição” e a “utilização funcional”.

Assim, na fase de pré-leitura, que engloba o método de "integração", foram planeadas atividades para antecipar e explorar oralmente as palavras-chave que surgirão no texto mencionado. Esta exploração inicial auxiliará os alunos na integração e na contextualização de novas palavras-chave. Para o efeito, a professora estagiária para iniciar a aula planeou como 1ª atividade de pré-leitura uma discussão em torno da visualização de uma dupla imagem do 2ºPPT (**figura.13**) com o intuito de guiar os alunos na identificação da temática da aula “Vie saine” e na exploração de algumas palavras-chave, determinantes para a compreenderem que “une vie saine” resulta de “bonnes habitudes”.

Figura 13 – Visualização do PPT2- Antecipação de palavras-chave



Fonte: PPT do 1ºciclo superviso, retirado do manual - *Ça marche!*, da Porta Editora

Para o efeito, a análise das imagens foi conduzida pela professora estagiária, que formulou uma série de perguntas orais, tais como:

-Que voyez-vous?

-Que font ces ados ?

-Ces habitudes sont-elles favorables à la santé/ à une vie saine ?

A professora aproveitou a oportunidade para registar as boas respostas no quadro branco, de modo a facilitar a exploração oral do significado literal de palavras-chave como “bonnes habitudes”, “bonne santé”, “prendre soin de soi”, além de “bouger” e “manger” (determinantes para a compreensão textual final). Incentivados pelas pistas contextuais fornecidas pela professora, os alunos, enquanto agentes ativos da sua aprendizagem, foram guiados a inferir através dos seus conhecimentos prévios, o significado das palavras-chave até que alcançassem definições mais concisas e precisas para cada uma delas.

Após terem realizado outras atividades de pré-leitura, que permitissem a integração de novas palavras-chave, em torno de “bonnes habitudes”, foi realizada outra atividade de pré-leitura - guiada por mais uma discussão em torno da visualização de dois PowerPoints, entre os quais, o PPT4 (**figura 14**) com o intuito de que os alunos fossem capazes de distinguir as imagens que correspondiam a “mauvaises habitudes” das “bonnes habitudes”.

Figura 14 – Visualização do PPT4- Antecipação de palavras-chave



Fonte: PPT pessoal do 1ºciclo superviso

A discussão foi guiada pela professora através do questionamento e de pistas contextuais para a que os alunos através dos seus conhecimentos prévios, fossem capazes de inferir o significado literal de algumas palavras, entre as quais algumas palavras-chave como “boire de l’eau à volonté” (determinante para a compreensão textual final) e assim chegar a uma definição mais precisa que permitisse incorporar o vocabulário.

Nesta sequência e com base nos métodos de “repetição” e da “utilização funcional” (Nagy,1998; Giasson,1990) foi criada uma atividade adicional designada “Activité de compréhension” (cf. figura 15).

Figura 15– “Activité de compréhension” da 1ª Intervenção pedagógica

À partir des images et des activités précédentes, **cherche à définir, à rendre une signification aux expressions suivantes :**

« Manger équilibré » 

« Bouger » 

« Boire de l'eau à volonté » 

Esta atividade foi realizada antes da leitura do texto final (**cf. anexo 7**), com o objetivo de proporcionar um contexto prático individual, estabelecer um novo contato com algumas palavras-chave previamente aprendidas e estimular os conhecimentos prévios dos alunos. A atividade permitiu que os alunos avaliassem se o conhecimento léxico-semântico das palavras-chave destacadas "manger équilibré", "bouger", "boire de l'eau à volonté" foi efetivamente adquirido, sendo que nesta atividade solicita-se que redigam as definições.

Após a conclusão da atividade, os alunos foram convidados a registar as suas respostas no caderno⁴⁴, enquanto a professora recolhia as fichas⁴⁵. Em seguida, os alunos leram as suas respostas em voz alta de forma alternada, permitindo a correção. A correção da atividade foi realizada em conjunto com os alunos e registada no quadro branco.

Com base no exposto, embora as respostas sejam abertas e flexíveis, apresentamos algumas respostas possíveis:

- “Manger équilibré”- Manger équilibré, c’est manger sainement. ; C’est avoir une bonne alimentation, manger de tout, varier d’aliments et manger avec modération.
- “Bouger ”- Bouger, c’est se mettre en mouvement ; C’est avoir une activité physique, comme pratiquer du sport ou faire de la marche.
- “Boire de l’eau à volonté ”- C’est boire beaucoup d’eau.

Concluindo a correção, os alunos foram incentivados a realizar uma ficha de trabalho (cf. anexo7), que incluía o texto “Manger, bouger, c’est la santé”, anteriormente citado. Para finalizar, a professora estimulou os alunos a preencher um questionário final ⁴⁶(cf. anexo8) para avaliar as suas opiniões sobre as atividades realizadas em aula, com foco no vocabulário.

⁴⁴ Para potenciar a consulta e revisão futura, bem como, facilitar a retenção do conteúdo estudado, e tornar o conhecimento mais duradouro.

⁴⁵ As “activités de compréhension” foram recolhidas e posteriormente analisadas pela professora para avaliar a compreensão dos alunos e consequentemente, bem como, para apurar o impacto de antecipar as palavras-chave na pré-leitura e a eficácia da atividade. A leitura dos resultados será exibida na secção 3.4.1

⁴⁶ A leitura dos resultados será apresentada na secção 3.4.4.

3.3.2 2ºCiclo de Intervenção-ação

Em relação à segunda intervenção pedagógica, esta ocorreu no dia 12 de abril de 2024, marcando o início do 2º ciclo supervisivo, distribuído em dois blocos de 50 minutos. As aulas mencionadas, inseridas na Unidade 5 — *“On fait du shopping ?”*, centraram-se na temática *“Formes de consommation et d’achats”*.

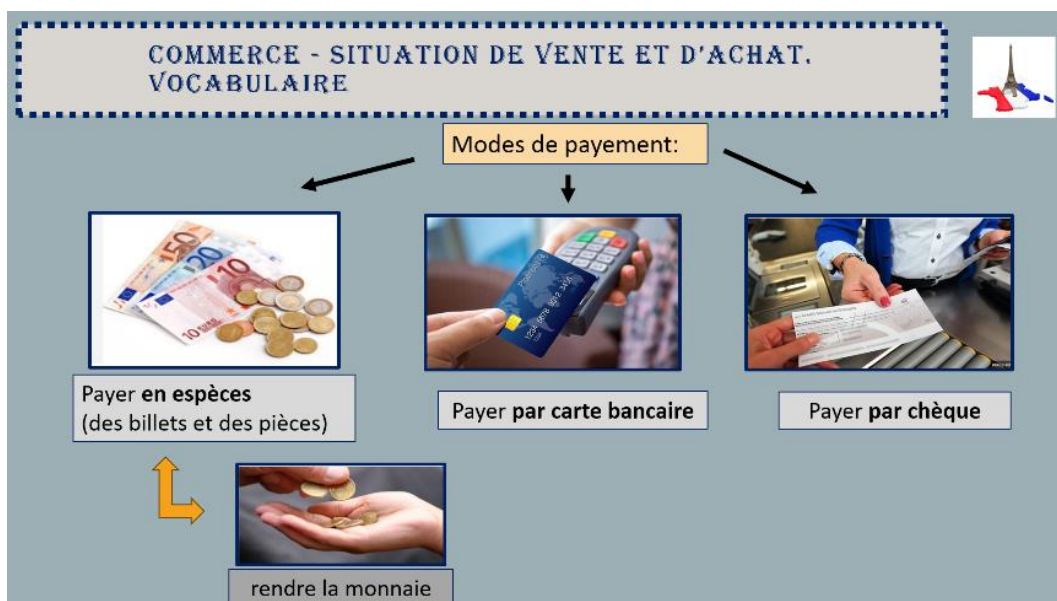
Com o objetivo de facilitar a compreensão do diálogo intitulado “L’achat de Patrick” ⁴⁷ (cf. **anexo 9**), texto incluído numa ficha de trabalho, que iria ser abordado e interpretado na 2ª parte da aula, foram desenvolvidas atividades de pré-leitura. Essas atividades foram organizadas de acordo com as recomendações de Nagy (1998) e Giasson (1990), e englobaram três métodos: a “integração”, a “repetição” e a “utilização funcional”. Neste sentido, uma vez que o texto em apreço remetia para uma situação autêntica de venda e compra, decidiu-se criar algumas atividades orais de pré-leitura que permitissem através do discurso e do questionamento guiado pela professora, identificar quer o novo vocabulário quer explorar algumas palavras-chave que estariam interligadas a várias ações como:

- “Formes de consommation et d’achats”;
- “Relation entre magasins et les produits”;
- “Situations de vente et d’achat”.

Deste modo, após se ter realizado algumas atividades que permitissem identificar ou reconhecer vocabulário alusivo a “Formes de consommation et d’achats”, e de “Relation entre magasins et produits”, aquando chegado aos PPT 9 e 10 (cf. **figuras 16 e 17**), a professora estagiária com o propósito de apresentar o vocabulário e algumas palavras-chave (“payer en espèces” e “pointure”) utilizadas num contexto de “situation de authentique de vente et d’achat”, procura que sejam os próprios alunos a esclarecer o significado com o recurso à definição oral. Esta atividade permitirá que possam assimilar e integrar as palavras-chave com as quais voltarão a contactar mais adiante.

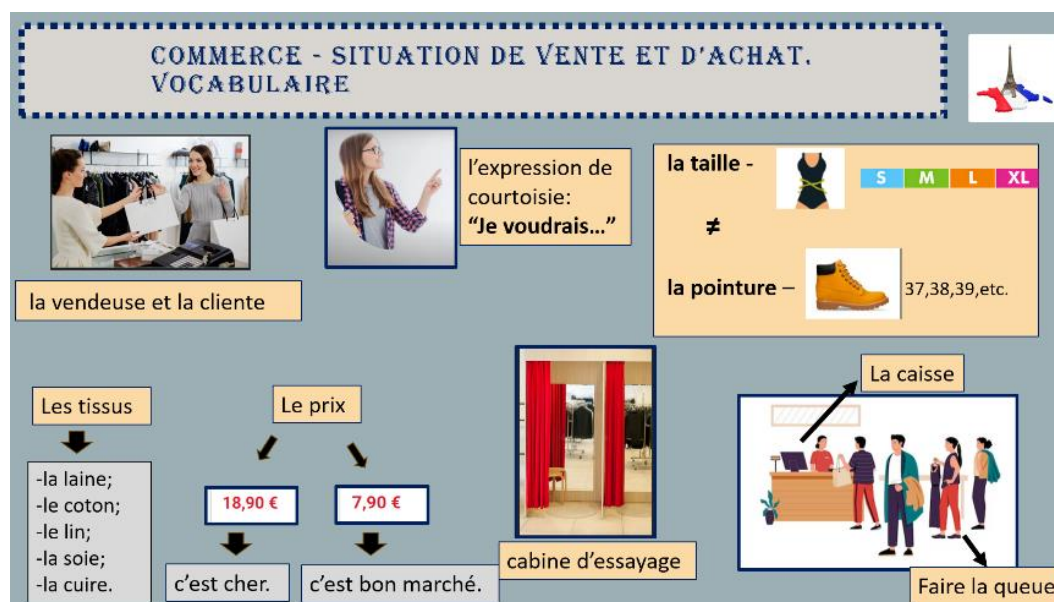
⁴⁷ Criado pela professora estagiária.

Figura 16– Atividade oral de pré-leitura para antecipação de palavras-chave – 2ª Intervenção pedagógica



Fonte: PPT criado para o 2ºciclo superviso.

Figura 17– Atividade oral de pré-leitura para antecipação de palavras-chave – 2ª Intervenção pedagógica



Fonte: PPT criado para o 2ºciclo superviso.

Após, terem visualizado um vídeo intitulado “Faire du shopping” que ilustrava uma “situation authentique de vente et d’achat” seguido de um questionário oral a que os alunos tiveram de responder, seguiu-se a “Activité de compréhension” (cf. **figura 18**) com base nos métodos de “repetição” e da “utilização funcional”(Nagy,1998; Giasson,1990) e com o propósito de aferir individualmente e por escrito, se os alunos compreenderam duas das palavras-chave, anteriormente trabalhadas.

Figura 18 – “Activité de compréhension” - 2ª Intervenção pedagógica

À partir des images et des activités précédentes, **cherche à définir, à rendre une signification aux expressions suivantes :**

« pointure » 

« payer en espèces » 

A atividade mencionada, realizou-se antes da leitura do diálogo (cf. **anexo 9**) com o objetivo de fomentar, num contexto prático individual, os conhecimentos prévios dos alunos e avaliar se o conhecimento léxico-semântico das palavras-chave destacadas foram incorporadas na etapa de pré-leitura. Posto isto, solicita-se aos alunos que redigam as definições das mesmas.

Após a conclusão da atividade, os alunos foram convidados a registar as suas respostas no caderno⁴⁸, enquanto a professora recolhia as fichas⁴⁹. Em seguida, os alunos leram suas respostas em voz alta de forma alternada, permitindo a correção. A correção da atividade foi realizada em conjunto com os alunos e registada no quadro branco. Com base no exposto, embora as respostas sejam abertas e flexíveis, apresentamos algumas respostas possíveis:

- “pointure”- Indique le nombre du pied ou des chaussures. (La dimension, la grandeur)
- “payer en espèces”- C’est le payement en argent ; C’est un mode de payement, en argent (billets et pièces).

Com a correção concluída, os alunos foram estimulados a realizar uma ficha de trabalho (**cf. anexo 9**), que incluía a leitura do diálogo anteriormente citado “L’ achat de Patrick”

Para finalizar, a professora incitou os alunos ao preenchimento de um questionário final⁵⁰ (**cf. anexo8**) para avaliar as suas opiniões sobre as atividades realizadas em aula, no âmbito do vocabulário.

3.3.3 3.ºCiclo de Intervenção-ação

No que concerne à 3ª intervenção pedagógica, esta realizou-se a 10 de maio de 2024, marcando o início do ciclo de superviso, distribuído por dois blocos de 50

⁴⁸ Para potenciar a consulta e revisão futura, bem como facilitar a retenção do conteúdo estudado, e tornar o conhecimento mais duradouro.

⁴⁹ As fichas “Activité de compréhension” foram recolhidas e posteriormente analisadas pela professora para avaliar a compreensão dos alunos e consequentemente, bem como para apurar o impacto de antecipar as palavras-chave na pré-leitura e a eficácia da atividade. A leitura dos resultados será exibida na secção 3.4.2.

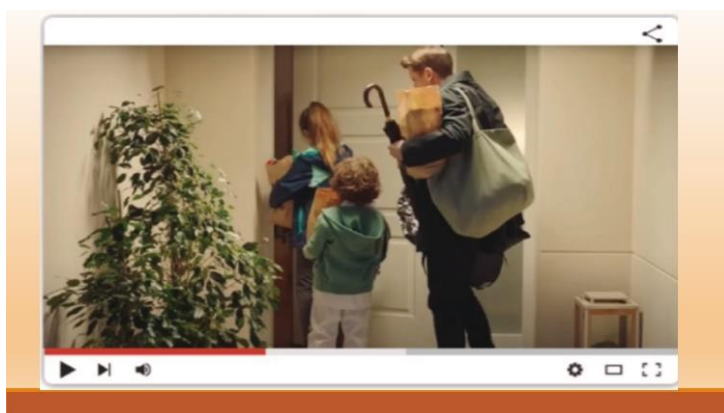
⁵⁰ A leitura dos resultados será apresentada na secção 3.4.4.

minutos. Totalizando 100 minutos de aulas, as atividades inseridas na unidade “Qui fait quoi chez toi?” centraram-se em “Les tâches ménagères”.

Para melhorar a compreensão e a interpretação do texto “Les tâches ménagères da família Lambert!” (cf. **anexo 10**), foram implementadas algumas atividades de pré-leitura, de entre as quais, destacaremos apenas aquelas que se focalizem na antecipação das palavras-chaves mais relevantes quer para a melhoria da compreensão léxico-semântica dos alunos quer para a compreensão leitora final. Essas atividades seguirão as orientações de Nagy (1998) e Giasson (1990) e adotarão os três métodos: a “integração”, a “repetição” e a “utilização funcional”.

Ora, antes das atividades propriamente ditas, após a professora ter introduzido a nova temática “Les Tâches ménagères”, é solicitada a atenção dos alunos para a visualização de um vídeo (**cf.figura19**) ao qual os alunos deverão no final conseguir atribuir um título.

Figura 19 – Atividade de pré-leitura: visualização do vídeo “Les routines”



Fonte: PPT2 do 3ºciclo supervisivo e In *Escola Virtual*.⁵¹

O vídeo, para além de ilustrar uma “situation de vie réelle d’une famille”, funciona como uma espécie de campanha de sensibilização, com o objetivo de

⁵¹ Acedido em <https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/18830427/E?se=&seType=&cold=18830878&bkid=25048478>

consciencializar para um caso inusitado, “la routine quotidienne d’une famille qui s’impose”, visto ser o pai, o único membro da família a realizar todas as tarefas domésticas. Para estimular a discussão e a reflexão sobre o tema, e consequentemente a aprendizagem antecipada de novo vocabulário e de palavras-chave, a professora projetando o PPT3 (cf. **figura 20**) incentiva os alunos a descobrir e a identificar o título do anúncio, colocando a seguinte questão:

- *Quel titre résume le mieux l’annonce ?*

Figura 20—Possíveis respostas à questão (a)



Fonte: PPT3 criado para o 3ºciclo superviso.

Nesta sequência, a professora estagiária, com o objetivo de contribuir quer para a identificação do título (“Routine quotidienne”) quer para a partilha das suas opiniões e reflexões críticas sobre o tema, guia a discussão, colocando outras questões como:

-*Exprime ton opinion.*

-*Cette annonce montre ce qui se passe dans la plupart des familles portugaises ?*

-*Pourquoi?*

Esta atividade irá permitir não só que os alunos contactem com o novo vocabulário, como também com novas palavras-chave ligadas à respetiva temática.

Almejando que a discussão e a última questão sensibilizem os alunos para a importância da partilha de responsabilidades domésticas e para a gestão das tarefas do lar, a professora questiona:

-Comment est-ce qu'on pourrait aider ce père ?

Em seguida, a professora aproveita para referir que uma das opções para ajudar e aliviar este pai de família na distribuição das tarefas, poderá passar por utilizar o “tableau corvée” (palavra-chave incluída no texto a ler posteriormente).

Após a professora ter dado pistas contextuais sobre a palavra-chave, que auxiliassem os alunos a inferir e definir oralmente o seu significado, por ser uma palavra-chave consideravelmente complexa, decidiu-se projetar uma imagem alusiva à palavra-chave (cf. **figura 21**). Verificou-se que apenas uma das alunas conhecia o conceito (“Quadro de tarefas”), por corresponder precisamente a um instrumento utilizado no seu lar para partilhar as tarefas domésticas pela família.

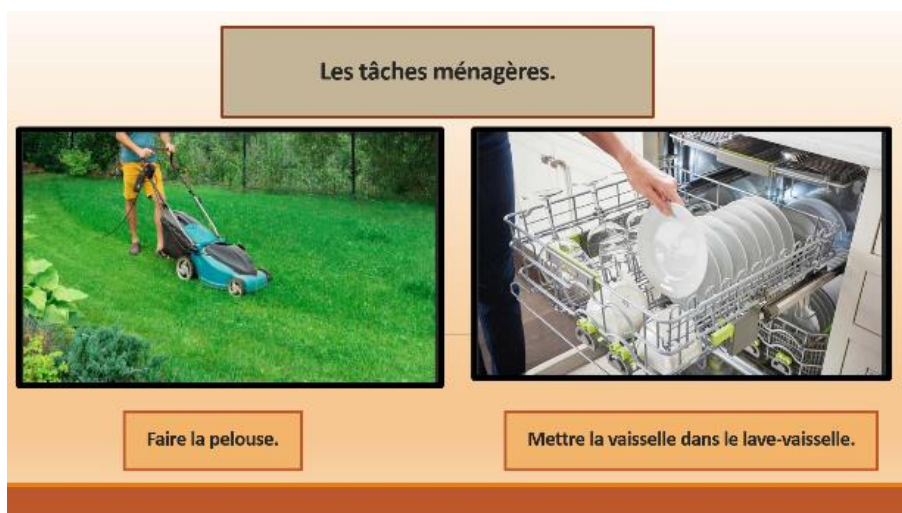
Figura 21—Antecipação da palavra-chave “Tableau corvée”

Tâches	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Mettre la table	Enfant 1	Enfant 1	Enfant 1	Enfant 1	Enfant 1	Enfant 1	Enfant 1
Débarasser la table	Enfant 2	Enfant 2	Enfant 2	Enfant 2	Enfant 2	Enfant 2	Enfant 2
Étendre le linge		Maman		Papa		Maman	Papa
Cuisiner	Maman	Papa	Maman	Maman	Papa	Papa	En famille

A partir daí, esta atividade permitiu que, dentro do contexto apresentado e recorrendo aos seus conhecimentos, os alunos procedessem à definição oral e à integração da palavra-chave.

Depois de ter convidado os alunos a realizar um exercício oral para identificação de “tâches ménagères” sobre o vídeo, é realizada outra atividade oral de pré-leitura com a projeção de uma série de powerpoints (PPT5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 (cf. **anexo 11**) com o propósito de apresentar outras palavras novas e palavras-chave relativas a “tâches ménagères ou activités domestiques. Chegando ao PPT 10 (cf. **figura 22**), a professora solicita atenção dos alunos para uma palavra-chave de difícil entendimento “Faire la pelouse” (incluída no texto analisar posteriormente).

Figura 22—Antecipação da palavra-chave “Faire la pelouse”



Fonte: PPT 10 criado para o 3ºciclo supervísio. .

Por intermédio de pistas contextuais (“l’herbe”, “haute” ou “courte”, “couper” ou “raser”, etc.) e da própria imagem, bastante sugestiva, foi solicitado aos alunos que inferissem oralmente o significado, de modo a atribuírem por eles próprios uma definição oral da mesma, incorporando desta forma a palavra-chave.

Depois tendo por base os métodos da “repetição” e da “utilização funcional” (Nagy, 1998; Giasson, 1990), e depois de terem efetuado outras atividades de pré-leitura, os alunos são de seguida incentivados a realizar a “Activité de compréhension” (cf. **figura 23**) com o propósito de aferir individualmente e por escrito, se a compreensão das duas palavras-chave, anteriormente abordadas foi alcançada.

Figura 23 – “Activité de compréhension” - 3ª Intervenção pedagógica.

À partir des images et des activités précédentes, **cherche à définir, à rendre une signification aux expressions suivantes** :

« Tableau de corvée »



« Faire la pelouse »



Esta atividade realizada antes da leitura do texto “Les tâches ménagères de la famille Lambert!” (cf. **anexo 10**), pretendeu favorecer, num contexto prático individual, os conhecimentos prévios dos alunos e avaliar se o conhecimento léxico-semântico das palavras-chave destacadas foi interiorizado. Para isso, solicitou-se aos alunos que redigissem as definições das palavras destacadas.

Finalizando-se a atividade, solicitou-se aos alunos para registar as suas respostas no caderno⁵², enquanto a professora recolhesse as fichas⁵³. Nesta sequência, os alunos

⁵² Para potenciar a consulta e revisão futura, bem como facilitar a retenção do conteúdo estudado, e tornar o conhecimento mais duradouro.

⁵³ As fichas “activités de compréhension” foram recolhidas e posteriormente analisadas pela professora para avaliar a compreensão dos alunos e consequentemente, bem como para apurar o impacto de antecipar as palavras-chave na pré-leitura e a eficácia da atividade. A leitura dos resultados será exibida na secção 3.4.

leram as suas definições em voz alta. A correção da atividade foi realizada em conjunto com os alunos e registada no quadro branco.

Com base no exposto, embora as respostas sejam abertas e flexíveis, apresentamos algumas respostas possíveis:

- “tableau corvée”- C’est un tableau où l’on enregistre la répartition des tâches ménagères.
- “faire la pelouse”- C’est couper ou raser l’herbe haute ; C’est tondre le gazon ; C’est tondre l’herbe sur une pelouse avec une tondeuse à gazon.

Após a correção, os alunos foram estimulados a realizar uma ficha de **trabalho** (cf. **anexo 10**) que incluía a leitura do texto “Les tâches ménagères de la famille Lambert!”

Para terminar, os alunos preencheram ainda um questionário final⁵⁴ (cf. **anexo 8**) para averiguar as suas perceções sobre as atividades realizadas em aula, no âmbito do vocabulário.

3.4.Resultados de LE (Francês)

3.4.1 Dados obtidos da 1ª Intervenção pedagógica⁵⁵

Os resultados da primeira intervenção pedagógica foram obtidos a partir dos registos do diário da investigadora, dos registos das atividades de pré-leitura, que incluem as designadas "Ativités de compréhension" (escrita), e do questionário final aplicado no término da aula. Nesta secção, focar-nos-emos apenas nas duas primeiras fontes de dados. Dessa forma, os dados extraídos do diário da investigadora (que

⁵⁴ A leitura dos resultados será apresentada na secção 3.4.4.

⁵⁵ Referente ao 1º ciclo supervisivo do Estágio pedagógico.

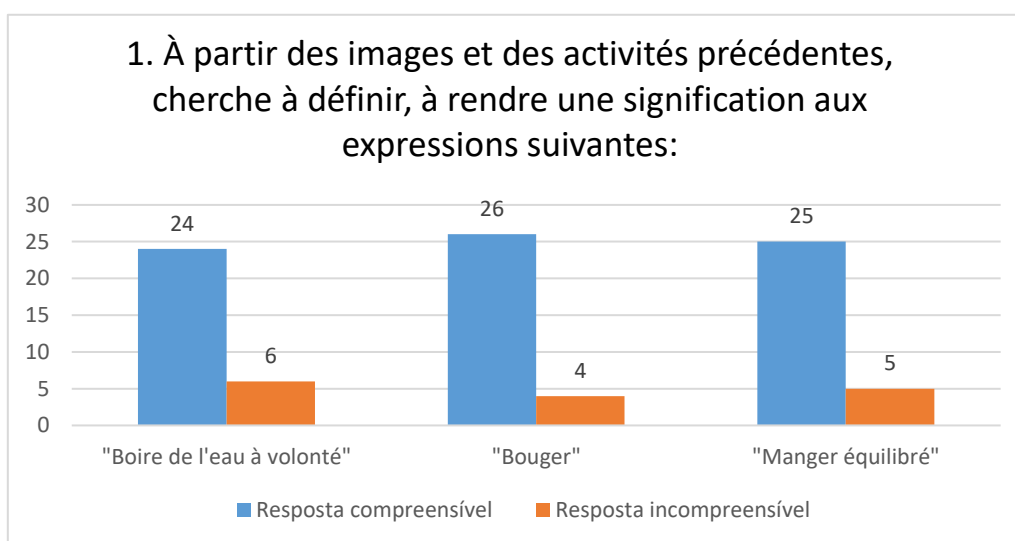
incluem dados referentes à tabela de observação) revelam os seguintes registros, conforme apresentado na **tabela 8**.

Tabela 8 – Dados do diário da investigadora - 1ª Intervenção pedagógica

Registos do diário de investigadora
1. Na atividade de visualização de imagens (2º PPT) e discussão guiada, o objetivo era antecipar e explorar oralmente, na fase de pré-leitura, o significado de palavras novas, assim como, de palavras-chave relacionadas com a expressão “vie saine”, como “bouger” e “manger équilibré” (incluídas no texto a analisar posteriormente). A discussão guiada pelo questionamento incentivou o interesse dos alunos em compartilhar as suas percepções e reflexões sobre esses termos. Destaca-se cerca de uma dezena de alunos que se voluntariaram para participar ativamente, um a um, na explicação dos significados léxico-semânticos das palavras-chave destacadas, utilizando como recurso, a definição.
2. Dando continuidade à visualização de imagens (PPT4) e da discussão guiada, surge outro momento, para explorar oralmente novas palavras, entre as quais a palavra-chave “boire de l’eau à volonté”, ligada a “vie saine” e de “bonnes habitudes”. Mais uma vez, incentivados a participar, os alunos reagem muito bem e sem dificuldades tentam inferir o significado lexical. Para determinar o significado lexical, os alunos utilizaram mais uma vez a definição, conseguindo desta forma incorporar o vocabulário.
3. A “Activité de compréhension” (escrita) realizou-se antes da leitura e continha três das palavras-chave exploradas anteriormente. Para a definição destas constatou-se a dependência que 3 ou 4 alunos estavam dependentes da professora para a confirmação e/ou seleção de palavras que teriam ligação para a construção da definição. Apesar de algumas dificuldades, todos se empenharam em responder corretamente. No momento em que os alunos partilharam oralmente com os colegas da turma as definições que haviam redigido, a grande maioria fê-lo voluntariamente.

No que concerne a “Activité de compréhension” (cf. **figura 15/ 3.4.1**) da presente intervenção pedagógica, examinemos o exercício solicitado com base no **gráfico 12**, que ilustra o número de definições compreensíveis ou incompreensíveis fornecidos pelos alunos nas 3 palavras destacadas “boire de l’eau à volonté”, “bouger” e “manger équilibré”.

Gráfico 12 – “Activité de compréhension” – 1ª Intervenção pedagógica



Fonte: *Microsoft Excel* (“Respostas do 8ºano à “Activité de compréhension”)

Das três palavras-chave destacadas os alunos deveriam, tal como demonstrado anteriormente (**3.3.1**), aproximar-se das seguintes definições:

- “Boire de l’eau à volonté ”- C’est boire beaucoup d’eau.
- “Bouger ”- Bouger c’est se mettre en mouvement ; C’est avoir une activité physique, comme pratiquer du sport ou faire de la marche.
- “Manger équilibré”- Manger équilibré c’est manger sainement. ; C’est avoir une bonne alimentation, manger de tout, varier d’aliments et manger avec modération.

Nesta sequência, conforme ilustrado no **gráfico 12**, observa-se que, entre os 30 respondentes, 24 alunos apresentaram uma definição clara para a primeira palavra-

chave, 26 alunos para a segunda palavra-chave e 25 para a terceira. A conclusão que se pode tirar é que a maioria dos alunos foi capaz de fornecer definições compreensíveis para as palavras-chave destacadas. Especificamente, uns números elevados de alunos demonstraram ter compreendido as palavras-chave, havendo pequenas variações entre as diferentes palavras-chave. Isso indica um bom nível de assimilação do vocabulário trabalhado na atividade, sugerindo que a abordagem pedagógica foi eficaz. Relativamente à pequena parcela de alunos em que a compreensão não aconteceu completamente, será fundamental intensificar o ensino e fornecer apoio adicional. Posto isto, veja-se, a seguir dois registos que ilustram dois exemplos das respostas elaboradas pelos alunos.

Figura 24 - Exemplo 1 - “Activité de compréhension”-1ª Intervenção pedagógica

A partir des images et des activités précédentes, cherche à définir, à rendre une signification aux expressions suivantes :

« Manger équilibré » 

Manger équilibré c'est quand tu manges de bons aliments, par exemple des légumes et des fruits.

« Bouger » 

bouger c'est faire du sport, par exemple faire de la course, faire du skate, faire du vélo et marcher à pied.

« boire de l'eau à volonté » 

Boire de l'eau à volonté c'est une bonne habitude quand on boit beaucoup d'eau et ne boit pas de boissons gazeuses.

Figura 25 - Exemplo 2 - “Activité de compréhension”-1ª Intervenção pedagógica

À partir des images et des activités précédentes, cherche à définir, à rendre une signification aux expressions suivantes :

« Manger équilibré » 

C'est faire une alimentation saine.

« Bouger » 

Bouger est une bonne activité, parce qu'elle nous fait du bien et c'est important de faire du sport.

« boire de l'eau à volonté » 

C'est très important boire de l'eau, parce qu'elle nous fait du bien.

3.4.2 Dados obtidos da 2ª Intervenção pedagógica⁵⁶

No que concerne à 2ª intervenção pedagógica, os dados coligidos em diário da investigadora revelam as seguintes anotações, conforme descrito na **tabela 9**.

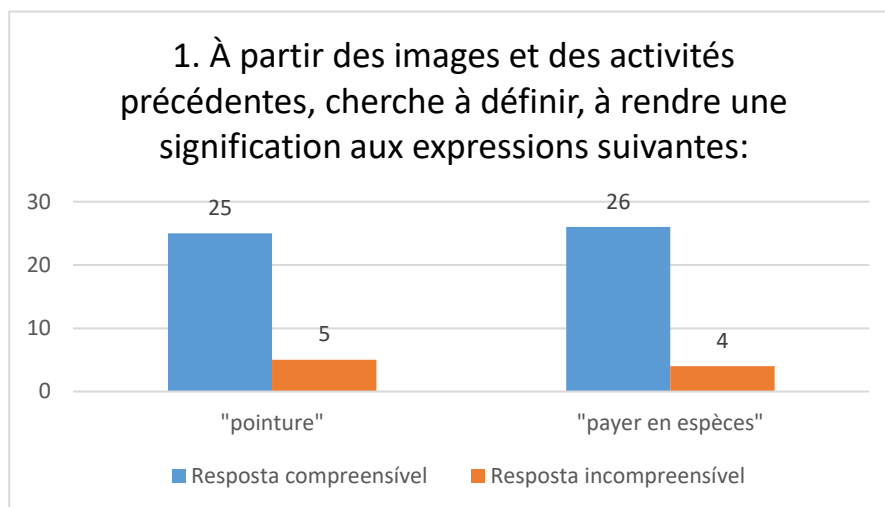
⁵⁶ Referente ao 2º ciclo supervisivo do Estágio pedagógico.

Tabela 9 – Dados do diário da investigadora - 2ª Intervenção pedagógica

Registos do diário de investigadora
1. Na atividade de visualização de imagens (8º e 9º PPT) e discussão guiada, o objetivo era, na fase de pré-leitura, antecipar e explorar oralmente o significado de palavras novas, bem como de palavras-chave, como “pointure” e “payer en espèces”, interligadas a uma “situation authentique de vente et d’achat”. (Estas estão incluídas no texto a ser analisado na segunda parte da aula). Com o auxílio das imagens e pistas contextuais, cerca de 4 a 5 alunos se voluntariaram para participar ativamente, explicando, um a um, os significados léxico-semânticos das palavras-chave destacadas, utilizando como recurso a definição.
2. No que concerne à “Activité de compréhension” realizada-antes da leitura, continha duas das palavras-chave aprendidas anteriormente. Verificou-se a dependência da professora por parte de 3 a 4 alunos para definir por escrito as palavras-chave mencionadas (“pointure”, “payer en espèces”). Todos, sem exceção manifestaram interesse em realizar atividade. No momento da correção alguns dos alunos partilharem, à vez, as definições que haviam redigido.

Em seguida, analisemos a atividade proposta na "Activité de compréhension" (**cf. figura 18/3.4.2**) desta intervenção pedagógica, utilizando o **gráfico 13**. Este gráfico apresenta o número de definições compreensíveis e incompreensíveis fornecidas pelos alunos para as duas palavras destacadas: “pointure” e “payer en espèces”.

Gráfico 13 – “Activité de compréhension” – 2ª Intervenção pedagógica



Fonte: *Microsoft Excel* (“Respostas do 8ºano à Activité de compréhension”)

Das duas palavras-chave destacadas os alunos deveriam, tal como demonstrado anteriormente (**3.3.2**), aproximar-se o mais possível das seguintes definições:

- “pointure”- Indique le nombre du pied ou des chaussures. (La dimension, la grandeur, etc.)
- “payer en espèces”- C’est le paiement en argent ; C’est un mode de paiement, en argent (billets et pièces).

Nesta sequência, conforme ilustrado no **gráfico 13**, observa-se que, entre os 30 respondentes, 25 alunos apresentaram uma definição clara e precisa para a primeira palavra-chave e 26 alunos para a segunda palavra-chave. A conclusão é que a grande parte dos alunos conseguiu fornecer definições apropriadas para as palavras-chave destacadas, o que revela que a assimilação do significado foi alcançada. Para a pequena parcela de alunos, que não conseguiu, será essencial fortalecer o ensino do vocabulário e fornecer apoio adicional, com o objetivo de que todos possam conseguir atingir a compreensão desejada.

Desta forma, a seguir são apresentados dois registos que ilustram duas respostas compreensíveis.

Figura 26 - Exemplo 1 - “Activité de compréhension”- 2ª Intervenção pedagógica

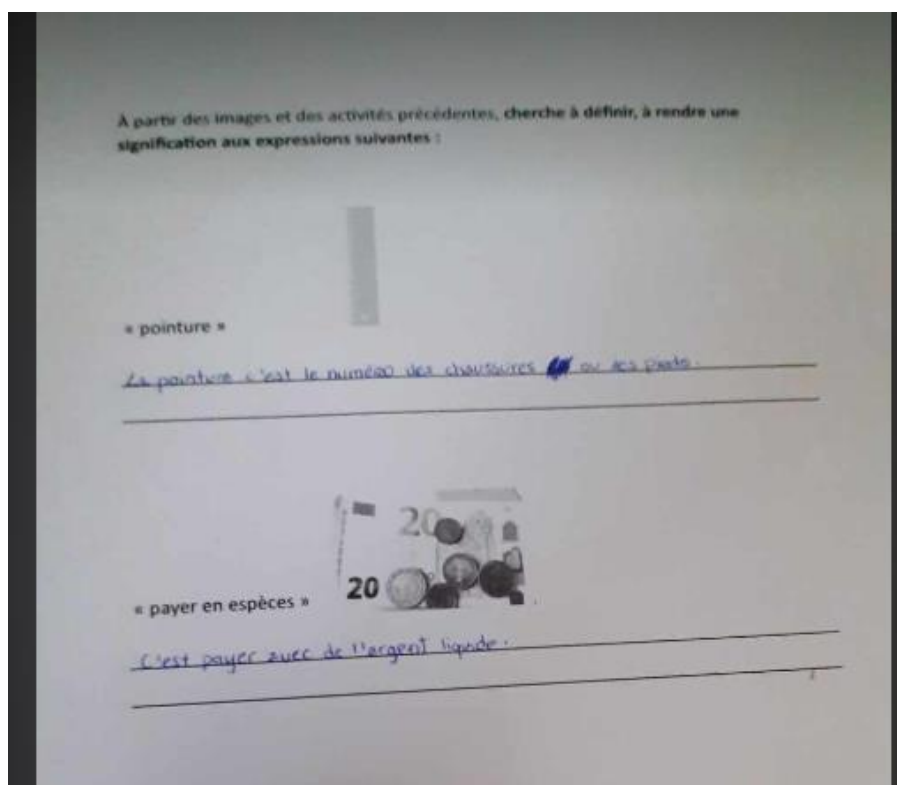
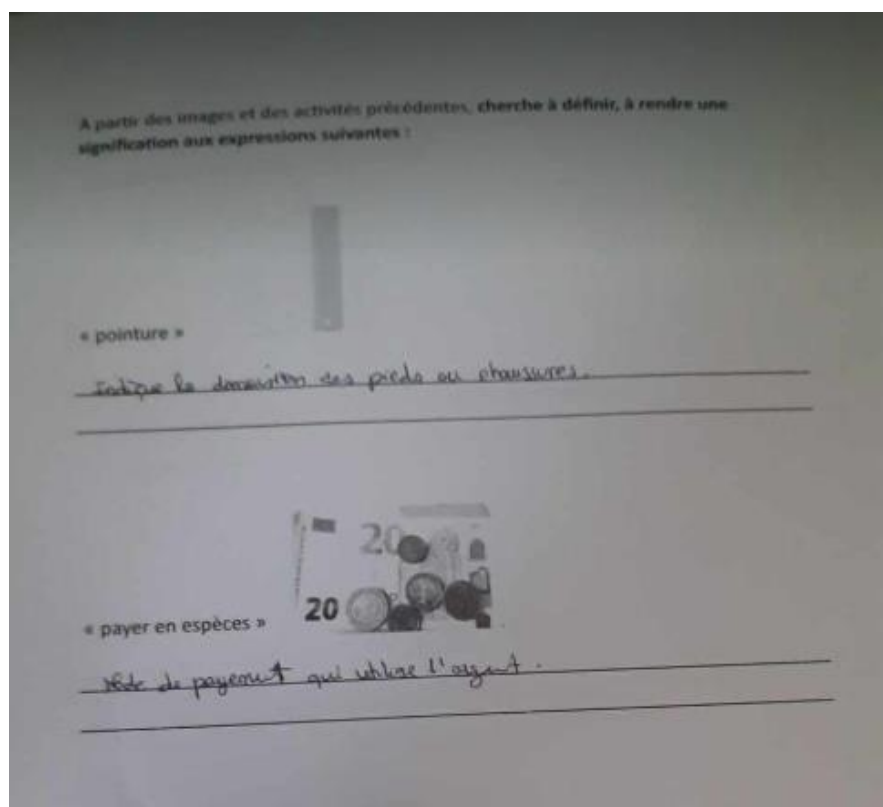


Figura 27 - Exemplo 2 da “Activité de compréhension”-2ª Intervenção pedagógica



3.4.3 Dados obtidos da 3ª Intervenção pedagógica⁵⁷

No que concerne à 3ª intervenção pedagógica, os dados apontados em diário da investigadora divulgam os seguintes apontamentos, conforme evidenciado na **tabela 10**.

Tabela 10 – Dados do diário da investigadora - 3ª Intervenção pedagógica

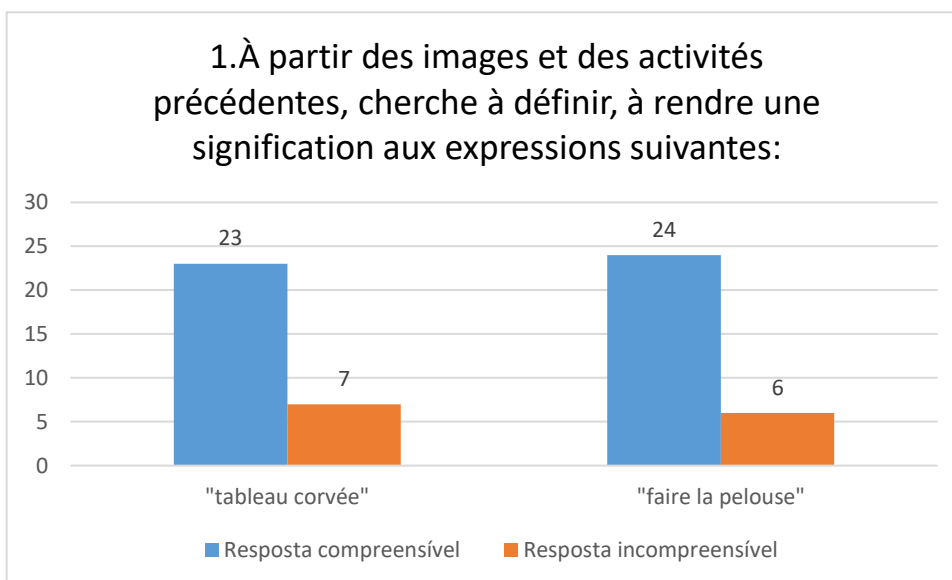
Registos do diário de investigadora
1. Na 1ª atividade de pré-leitura em que se solicitou a visualização de um vídeo “Les routines” (2ºPPT), seguindo-se uma discussão guiada por questionamento aos alunos com o objetivo de no fim antecipar e explorar a palavra-chave “tableau-corrée”. A discussão sobre o vídeo correu muito bem, sendo que os alunos tiveram que identificar o título do mesmo e falar sobre ação de sensibilização do mesmo. Para além, disso os alunos foram assimilando novas palavras e palavras-chave referentes a “Tâches ménagères” e sobre as “routines domestiques”. No que diz respeito à palavra-chave “tableau-corrée”, apenas uma aluna conhecia o conceito e sua utilidade, pois era uma ferramenta utilizada no seu próprio lar para a organização das tarefas domésticas. Com ajuda da imagem relativa e das pistas contextuais sobre a palavra-chave, dois dos alunos voluntariaram-se para auxiliar a construir a definição oral da palavra-chave.
2. Relativamente à 2ª atividade que incidiu sobre a visualização de imagens (do PPT 5 ao 12) seguida de uma discussão guiada através de questionamento para a identificação de outras “tâches ménagères”, visando a exploração oral de palavras-chave, entre as quais “faire la pelouse”. Com a projeção da imagem, rapidamente identificaram e tentaram atribuir o significado apesar de o terem feito em LM, por desconhecerem algumas das palavras. Com ajuda da professora conseguiram perceber e compreender como deveriam definir a palavra-chave mencionada.
3. A “Activité de compréhension” realizada antes da leitura, continha duas das palavras-chave apreendidas anteriormente. A dependência da professora por parte de alguns alunos (4 ou 5) continua a ser notória para definir por escrito as palavras-chave mencionadas (“tableau-corrée”, “faire la pelouse”. Todos manifestaram interesse em realizar atividade.

⁵⁷ Referente ao 3º ciclo superviso do Estágio

No momento da correção alguns dos alunos partilharam, à vez, as definições que haviam redigido.

Em seguida, analisemos a atividade proposta na "Activité de compréhension" (cf. **figura 23/3.4.3**) desta intervenção pedagógica, utilizando o gráfico 14. Este gráfico apresenta o número de definições compreensíveis e incompreensíveis fornecidas pelos alunos para as duas palavras destacadas: "tableau-corrée" e "faire la pelouse".

Gráfico 14 – "Activité de compréhension" – 3ª Intervenção pedagógica



Fonte: *Microsoft Excel* ("Respostas do 8º ano à "Activité de compréhension")

Das duas palavras-chave destacadas os alunos deveriam, tal como demonstrado anteriormente (3.3.3), aproximar-se o mais possível das seguintes definições:

- "tableau corvée"- C'est un tableau où l'on enregistre la répartition des tâches ménagères.
- "faire la pelouse"- C'est couper ou raser l'herbe haute d'un terrain ; C'est tondre le gazon ; C'est tondre l'herbe sur une pelouse avec une tondeuse à gazon.

Desta forma, entre os 30 respondentes, conforme ilustrado no **gráfico 14**, observa-se que 23 alunos forneceram uma definição clara e precisa para a primeira palavra-chave, enquanto 7 não conseguiram defini-la corretamente. Na 2ª palavra-chave, 24 dos alunos apresentaram uma definição clara, enquanto 6 dos alunos não conseguiram atribuir uma definição precisa. A conclusão que se pode tirar é que a maioria dos alunos demonstrou uma compreensão sólida das palavras-chave, com 23 a 24 alunos conseguindo fornecer definições claras para ambas as palavras. No entanto, uma parcela menor, composta por 6 a 7 alunos, apresentou dificuldades em definir corretamente. Isso sugere que, embora a maior parte dos alunos aprenda bem o vocabulário, ainda há necessidade de fortalecer o ensino para garantir que todos os alunos atinjam um nível consistente na compreensão das palavras-chave. Posto isto, veja-se, a seguir dois registos que ilustram dois exemplos das respostas elaboradas pelos alunos.

Figura 28 - Exemplo 1 - “Activité de compréhension”-3ªIntervenção pedagógica

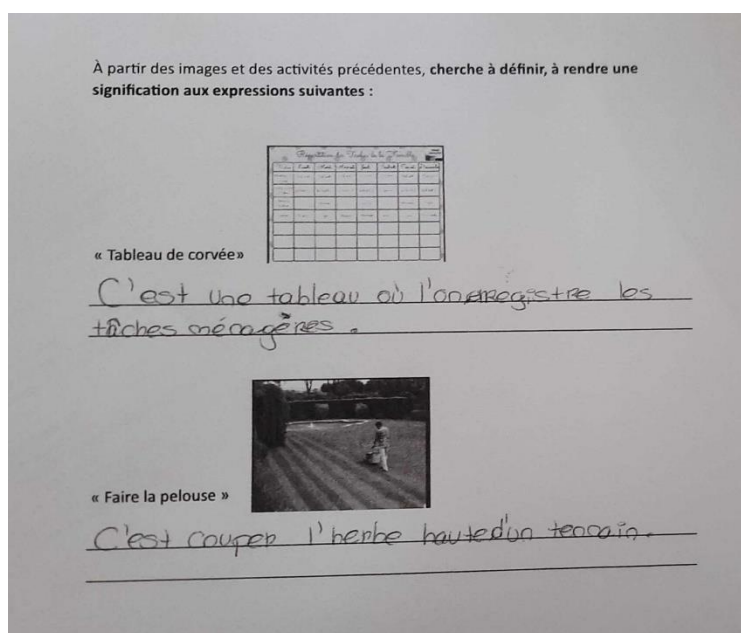
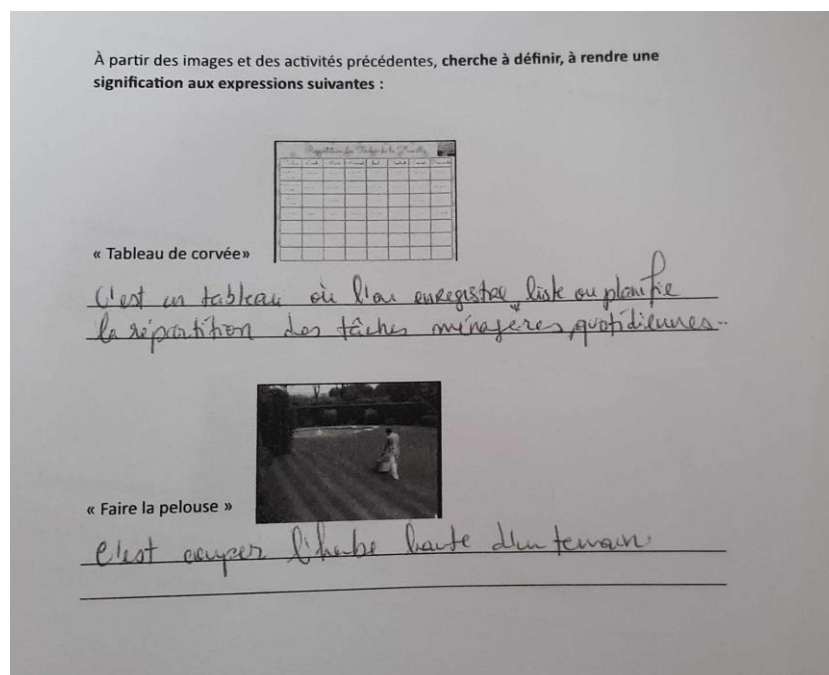


Figura 29 - Exemplo 2 - “Activité de compréhension”-3ª Intervenção pedagógica



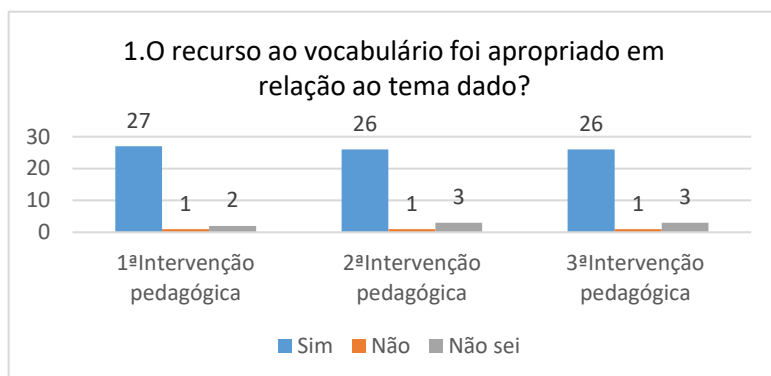
3.4.4 Dados obtidos dos questionários finais (Francês)

Depois de se ter apresentado a descrição das atividades de antecipação de palavras-chave e da realização de uma análise crítica e reflexiva sobre os dados recolhidos, passaremos à avaliação dos questionários finais (**cf. anexo 8**). Estes foram preenchidos pelos alunos no término de cada intervenção pedagógica para registar as suas perceções sobre o desenvolvimento das atividades relacionadas com o vocabulário. A aplicação deste género de questionários proporciona uma avaliação mais detalhada das perceções dos alunos, permitindo uma compreensão mais precisa do impacto das atividades realizadas.

Portanto, no contexto da 1ª, 2ª e da 3ª intervenção pedagógica de Francês, à questão 1, em que se pretendia averiguar se os alunos consideraram se o vocabulário utilizado foi apropriado em relação ao tema dado, a grande maioria⁵⁸ (17 respostas na 1ª intervenção e 18 na 2ª intervenção), num total de 21 respondentes respondeu positivamente, como demonstra o **gráfico 15**.

⁵⁸ Quatro dos alunos faltaram nos dois dias em que foi aplicado.

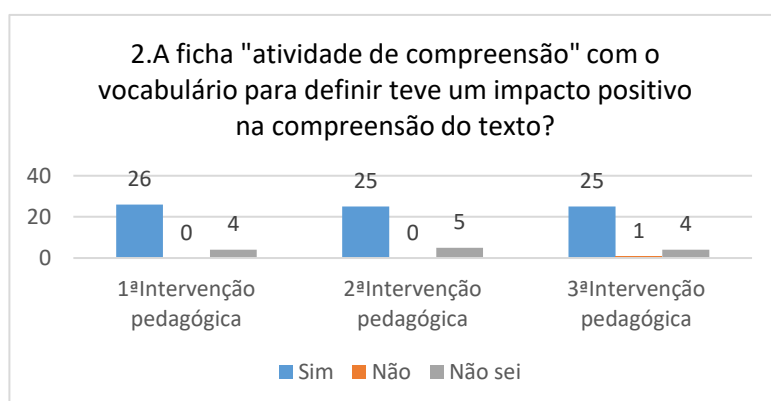
Gráfico 15- Respostas dos alunos – Q 1 – Questionário final – 1ª, 2ª e 3ª Intervenções pedagógicas



Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas do 8ºano à 1ª questão do Questionário final)

Com a questão 2, procurava-se verificar se a “Activité de compréhension” com as palavras-chaves para serem definidas foi essencial para a compreensão leitora. De acordo com o **gráfico 16**, a predominância de respostas positivas confirma a contribuição dessa atividade para a compreensão leitora.

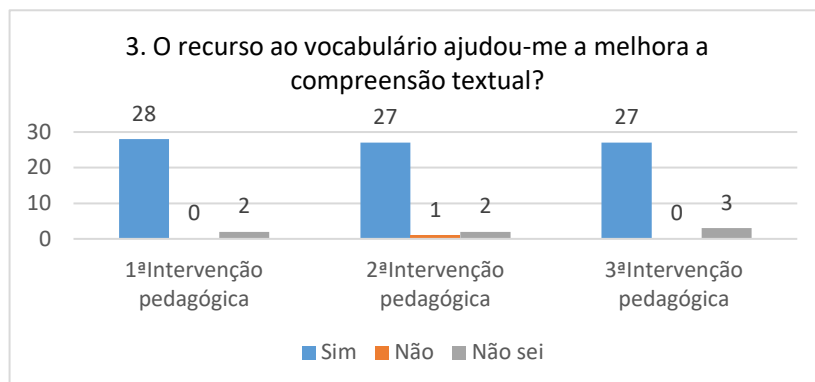
Gráfico 16- Respostas dos alunos – Q2 – Questionário final – 1ª, 2ª e 3ª Intervenções pedagógicas



Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas do 8ºano à 2ª questão do Questionário final)

Na questão 3, é importante destacar que 28 alunos na 1ª Intervenção, 27 na 2ª Intervenção e 27 na 3ª Intervenção reconheceram a importância da antecipação do vocabulário para a melhoria da sua compreensão textual (**cf. gráfico 17**).

Gráfico 17- Respostas dos alunos – Q3 – Questionário final – 1ª, 2ª e 3ª Intervenções pedagógicas



Fonte: *Microsoft Excel* (Respostas do 8º ano à 3ª questão do Questionário final)

Neste contexto, a interpretação dos resultados da 1ª, 2ª e 3ª intervenções pedagógicas de LE demonstra que grande parte dos alunos:

- reconheceu a importância do vocabulário em relação ao tema proposto;
- confirmou o efeito positivo que a ficha intitulada "atividade de compreensão" teve na compreensão leitora;
- ressaltou a relevância da antecipação do conhecimento lexical na fase de pré-leitura.

Os resultados alcançados demonstram que as atividades implementadas para LE foram cruciais para a integração e o fortalecimento do conhecimento lexical, assim como para o aprimoramento da competência léxico-semântica dos alunos na etapa de pré-leitura. Os alunos foram capazes de reconhecer, esclarecer e integrar o significado das palavras-chave que foram previamente trabalhadas pelos alunos, o que contribuiu de forma significativa tanto para a aquisição e consolidação de sua competência léxico-semântica quanto para o avanço de sua compreensão leitora. No entanto, uma pequena parte dos estudantes não conseguiu esclarecer o sentido de algumas palavras-chave ou fornecer definições claras e precisas das mesmas, o que aponta para a necessidade de

reforçar o ensino dessas palavras-chave, de modo a assegurar que todos os alunos alcancem uma compreensão mais elevada. nível mais avançado de compreensão.

Considerações Finais

O presente relatório resulta de numa investigação-ação, cujo objetivo principal foi implementar e promover um conjunto de estratégias articuladas com atividades de pré-leitura. Essas estratégias pedagógico-didáticas fundamentam-se na antecipação do conhecimento lexical de palavras-chave, com o intuito central de permitir ao aprendente desenvolver e melhorar a sua compreensão léxico-semântica, contribuindo, assim, para uma compreensão textual mais eficaz.

Nesse contexto, retomamos a questão de partida e a subquestão, formuladas na primeira parte deste relatório, “Que impacto tem a antecipação de palavras-chave na fase da pré-leitura?”; “Poderá o recurso a atividades de pré-leitura baseadas em relações de semântica entre as palavras ser um método eficaz e constituir-se como uma alternativa para aprimorar a competência léxico-semântica dos alunos?”, sendo possível extrair algumas conclusões.

Numa primeira instância, considerando a análise empreendida em torno dos registos do diário de investigadora e dos resultados das atividades (orais e escritas) realizadas em pré-leitura e da perceção dos questionários finais pelos alunos de LM e de LE, podemos afirmar que a antecipação de palavras-chave teve um papel crucial na fase da pré-leitura, que se verificou a vários níveis:

- proporcionou uma compreensão mais clara, mais profunda e eficaz de uma palavra-chave nova, complexa ou da ordem do abstrato;
- auxiliou os alunos na retenção da palavra-chave, na memorização e integração de conceitos⁵⁹ ou de informações novas e/ou mais relevantes, e a fazer associação destas a um determinado assunto;
- ajudou a identificar e a prever o tema principal e/ou dos tópicos a serem discutidos;
- ajudou a compreender o contexto (em que situação) em que surgiam as palavras-chave e a usá-las em contextos diferenciados;

⁵⁹ Ideias chave.

- aumentou o envolvimento dos alunos, configurando um estímulo e motivação no momento da leitura, permitindo que se sentissem mais confiantes e capacitados para compreender e interpretar o texto final.

No que concerne às atividades⁶⁰ realizadas na etapa da pré-leitura baseadas em relações de semânticas entre as palavras, podemos concluir, de acordo com os resultados, que estas podem consituir-se quer como uma alternativa significativa para explorar as palavras-chave quer para aprimorar a competência léxico-semântica dos alunos, na medida em que :

- colocaram os alunos na disposição de aprender, o que viabilizou positivamente as atividades que visavam a exploração das palavras-chave e no estabelecimento de relações ou associações semânticas antes da leitura. A familiarização com essas palavras-chave foi fundamental e traduziu-se, conforme referido pelos alunos nos questionários finais, numa abordagem e compreensão eficaz do texto final que se seguia ;

- ajudaram os alunos, depois de um primeiro contacto e “integração” das palavras-chave, a reutilizá-las através da “repetição” e do “uso funcional”, num contexto prático e diferente e a verificarem por intermédio dos seus conhecimentos prévios, se as palavras-chave previamente aprendidas foram efetivamente adquiridas por eles.

A combinação de atividades orais e escritas na fase da pré-leitura para a exploração léxico-semântica revelou-se uma ferramenta útil, quer em LM, quer em LE, capacitando primeiramente os alunos a integrar as palavras-chave para depois aplicar o conhecimento de maneira prática e significativa.

Estamos cientes de que, embora a maioria dos alunos de LM e de LE tenha obtido sucesso nas atividades realizadas, uma pequena parte deles ainda possui dificuldades em atribuir o significado correto às palavras-chave previamente ensinadas. Isso evidencia a importância de fortalecer o ensino prévio das palavras-chave, permitindo que todos os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda.

Contudo, é fundamental ressaltar algumas limitações. Temos a consciência de que os resultados obtidos advêm de uma pequena amostra, podendo não representar

⁶⁰ Atividades orais e as designadas “atividades de compreensão”.

com precisão a generalização das conclusões para uma comunidade maior. Além disso, o limitado número de intervenções pedagógicas implementadas pode não oferecer uma visão completa dos efeitos potenciais das estratégias e práticas pedagógicas sobre a aprendizagem dos alunos, restringindo a profundidade com que o estudo poderia explorar o tema. Devido à limitação do tempo, as nossas atividades de pré-leitura, centraram-se predominantemente em dois tipos de atividades: discussões orais que promoviam a exploração e a “integração” do significado das palavras-chave com recurso às relações de sentido e à realização de “atividades de compreensão” (escrita) que visavam, através da “repetição” e da “utilização funcional”, estabelecer de forma individual e mais profunda, as relações de sentido das palavras-chave previamente abordadas. O objetivo desta última era melhorar e averiguar a compreensão individual de cada aluno.

Assim, sempre que se observe dificuldades ao nível da compreensão léxico-semântica e da compreensão leitora, acreditamos que após a exploração das palavras-chave, as “atividades de compreensão” por nós criadas e utilizadas, podem por vezes ser substituídas por outras atividades que possam contribuir para estimular e elevar ainda mais a compreensão do aluno. Neste sentido, seguem-se algumas sugestões. Após a exploração das palavras-chave poder-se-ia realizar uma atividade de jogo como, por exemplo, um jogo de palavras cruzadas que incluísse as palavras-chave, uma vez que estes jogos ajudam os alunos a reforçar, rever e atribuir uma definição concisa às palavras-chave, de forma divertida. Para além disso, após a exploração das palavras-chave, poder-se-ia realizar uma atividade de escrita criativa solicitando-se ao aluno de forma individual, a redação de frases ou de uma história curta, usando as palavras-chave (previamente exploradas) de forma adequada em diferentes contextos, ajudando a consolidar o significado e o uso das palavras-chave.

Considerando que a incompreensão de palavras novas, complexas ou abstratas compromete transversalmente todas as áreas do ensino e prejudica a aprendizagem dos alunos, é fundamental que os docentes reconheçam a importância e a necessidade emergente de adotar um ensino programado e continuado do léxico. É por isso, imperativo, que se implementem abordagens sistemáticas que não só introduzam e

contextualizem novos vocábulos, mas também incentivem a prática contínua e a aplicação significativa desses termos, para promover um desenvolvimento acadêmico mais sólido e abrangente. Ao fomentar atividades que envolvam os alunos para a construção do significado das palavras durante a pré-leitura, cria-se não apenas uma base sólida para uma compreensão profunda, essencial para a aprendizagem em diversos domínios do saber, mas também se promove o desenvolvimento de capacidades linguísticas fundamentais, a ampliação do vocabulário e a formação de leitores mais autônomos e críticos, preparados para enfrentar tanto os desafios acadêmicos quanto os do mundo real.

Na nossa ótica, a abordagem do ensino antecipado do léxico na pré-leitura, na perspectiva da construção do significado, pode servir como um *insight* valioso e eficaz, tendo aplicabilidade em outras áreas disciplinares. Referimo-nos às disciplinas científicas, como as Ciências Naturais, a Físico-Química, a História e a Matemática, onde frequentemente a terminologia, por si só, apresenta alguma complexidade de entendimento, exigindo, por vezes, um maior aprofundamento dos vocábulos.

Posto isto, e considerando os objetivos específicos que nos propusemos, acreditamos que foram alcançados. Assim, a decisão de recorrer às relações de sentido para antecipar e explorar o significado das palavras-chave na etapa de pré-leitura, visando melhorar a competência léxico-semântica e a compreensão dos alunos de LM e de LE, revelou-se crucial e favorável.

Referências Bibliográficas

Amorim, C., & Sousa, C., (2013). Gramática da Língua Portuguesa - Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Areal Editores.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.

Beck, I., McKeown, M. et Kucan, L. (2005). Choosing words to teach. Dans E. H. Hiebert et M. L. Kamil, *Teaching and learning vocabulary. Bringing research to practice* (p. 211-226). Lawrence Erlbaum.

Bell, J. (1993). Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e de Educação. Gradiva.

Bernardo, AM (2017). O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (Alemão). *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, Vol. 5 – 2010.

Bogaards, P. (1994). *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues Étrangères*. Haïter/Didier.

Buescu, H. et al. (2014). Programas e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário. Ministério da Educação e Ciência.

Cadime, I. (2021). O desenvolvimento do Vocabulário. *ABC*, 194.

Colégio Júlio Dinis (2021). *Projeto Educativo*. Disponível em <https://www.colegiojuliodinis.pt/assets/g05-2-projeto-educativo.pdf> (consultado em 15/06/2024).

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. Disponível em <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consultado em 12/01/2024).

Correia, M. B. M. (2021). Vantagens do ensino explícito do léxico na pré-leitura: um estudo pedagógico-didático numa turma do 7.º ano. [Relatório de estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Costa, Susana ; Loureiro, Mónica ; Neves, Cristina (2022). *Ça marche!*, Porto Editora.

Couto, A. M. L. M. (2019). *Desenvolver o conhecimento lexical em sala de aula: experiência didática em Português Língua Materna e em Espanhol Língua Estrangeira no Ensino Secundário*. [Relatório de estágio]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

DGE (s/d). *Dicionário Terminológico para Consulta em Linha*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/index.php?id=n127> (consultado em 16/06/2024).

Direção Geral da Educação (DGE) (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_essenciais/3_ciclo/franc_es_3c_8a_ff.pdf (consultado em 10/01/2024).

Direção Geral da Educação (DGE) (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf (consultado em 10/01/2024).

Direção Geral da Educação (DGE) (2018). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf (consultado em 10/01/2024).

Direção Geral da Educação (DGE) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Consultado a 10/01/2024. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (consultado em 10/01/2024).

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical* (colab. M. Colaço, M. J. Freitas, A. Gonçalves). Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duarte, I., & Figueiredo, O. (Eds.). (2011). *Português, língua e ensino*. Universidade do Porto Editorial.

Duarte, J. B. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação* 4, 33-50. Disponível em <https://recil.ulusoфона.pt/server/api/core/bitstreams/6f5dc036-ffe1-4296-9fa8190bd6645d8e/content> (consultado em 20/08/2024)

Dukes Education – *Together we're extraordinary*. Disponível em <https://dukeseducation.com/> (consultado em 15/06/2024).

Enström, Ingegerd (2010). *Ordens värld : Svenska ord – struktur och inläring*. Uppsala : Hellgren & Fallgren.

Figueiredo, E. B. (2011). Ensino-aprendizagem do léxico. Orientações metodológicas. In Duarte. I. & Figueiredo, O. (Eds.). *Português, Língua e Ensino*. Universidade do Porto, 345-364

Figueiredo, O & Bizarro, R (1997). *Da palavra ao texto*. Edições Asa.

Figueiredo, O (2004) “O Português abre portas: a quem? E como?”. In *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 107-114

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. De Boeck Université.

Hatch, E; Brown, C (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: CUP

Mateus, M. H., Xavier, M. F., & de Linguística, A. P. (Eds.). (1990). *Dicionário de termos linguísticos*. Cosmo. Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=3275> (consultado em 15/07/ 2024)

Nagy, W. (1988). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. Newark, Delaware, International Reading Association.

Nagy, W. e Scott, J. A. (2000). Vocabulary precesses. Em M. L. Kamil, P. David Pearson & R. Barr (eds) *Handbook of Reading Research* (vol III pp 69-284) Erlbaum.

Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press.

Pereira J. , M. & Delindro B., F. (2021). *Páginas 10*. Areal Editores

Picoche J. (1992), *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du français*. Nathan.

Priberam. (s.d.). *Dicionário Priberam da língua portuguesa*. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/dúvida> (consultado em 08/09/2024)

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (Tradução de João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho).

Reis, P. (2011a). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP* 3. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf> (consultado em 16/04/2024)

Rodrigues, D. (2019). *Fundamentos da Linguística Textual*. Editora Contexto.

Schwarz, M.(2006). Teoria cognitiva da semântica e realidade neuropsicológica. Aspectos inerentes à representação e à elaboração da competência semântica. (G. Stefani, Trad.) EDUA/Uninorte.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). Preparar conhecimento lexical. *LER (Leitura, Escrita e Recursos)*.

Vilela, M. (1995). *Léxico e gramática*. Livraria Almedina.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. MFT

ANEXOS

Anexo 1- Inquérito por Questionário (IQP1)

Inquérito aos estudantes Inquérito por questionário aos estudantes do Colégio Júlio Dinis – 10º LH1 O questionário aos alunos do 10º ano de escolaridade surge de um estudo a decorrer na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para a obtenção de grau de mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês. A compreensão da leitura exige a capacidade de o leitor monitorizar o que compreende e o que não compreende enquanto lê. Esta capacidade requer a ativação de estratégias de leitura e de autorregulação. Com este inquérito pretende-se conhecer as dificuldades que os alunos manifestam no ato da leitura. O preenchimento do inquérito é anónimo! As informações recolhidas são confidenciais. Questionário <u>Nome:</u> _____ Idade: _____ Género: _____ 1. Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola? ☐ Todos os dias; ☐ 1 ou 2 vezes por semana; ☐ Quase nunca; ☐ Nunca. 2. O que gostas de ler? ☐ Livros; ☐ Jornais; ☐ Revistas; ☐ Textos da Internet; ☐ Não leio; ☐ Outros: _____ Página 1 de 3	3. Para ti a leitura é: ☐ uma obrigação; ☐ um prazer; ☐ uma forma de aprender. 4. No teu dia a dia e no papel de leitor encontras dificuldades na leitura? ☐ Poucas. ☐ Algumas. ☐ Muitas. ☐ Nenhuma. 5. Em que parâmetro(s) situas as tuas maiores dificuldades? ☐ Compreender o vocabulário; ☐ Projetar a voz; ☐ Interpretar corretamente a mensagem do texto; ☐ Ler a uma velocidade adequada; ☐ Pronunciar corretamente as palavras; ☐ Entoar adequadamente as palavras, tentando encarnar o narrador do texto; ☐ Respeitar a pontuação; ☐ Outro: _____. 6. Quando manifestas dificuldades de <u>compreensão</u>. ☐ procuras ajuda do Professor; ☐ consultas dicionários ou gramáticas; ☐ procuras entender no próprio texto. Página 2 de 3	7. A leitura expressiva realizada na última aula ajudou-te a melhorar os pontos referidos na questão 5? Indica qual ou quais. ☐ Compreender o vocabulário; ☐ Projetar a voz; ☐ Interpretar corretamente a mensagem do texto; ☐ Ler a uma velocidade adequada; ☐ Pronunciar corretamente as palavras; ☐ Entoar adequadamente as palavras, tentando encarnar o narrador do texto; ☐ Respeitar a pontuação; ☐ Outro: _____. Muito obrigada pela tua colaboração! Página 3 de 3
---	---	---

Anexo 2- Inquérito por Questionário (IQF1)

Inquérito por questionário aos alunos do Colégio Júlio Dinis - 8º A.A O questionário aos alunos do 8º ano de escolaridade surge de um estudo a decorrer na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para a obtenção de grau de mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Francês. A compreensão da leitura exige a capacidade de o leitor monitorizar o que compreende e o que não compreende enquanto lê. Esta capacidade requer a ativação de estratégias de leitura e de autorregulação. Com este inquérito pretende-se conhecer as dificuldades que os alunos manifestam na leitura. O preenchimento do inquérito é anónimo! As informações recolhidas são confidenciais. Muito obrigada pela tua colaboração! 1. Com que frequência lêes, sem contar com os livros da escola? ☐ Todos os dias; ☐ 1 ou 2 vezes por semana; ☐ Quase nunca; ☐ Nunca. 2. O que gostas de ler? ☐ Livros; ☐ Jornais; ☐ Revistas; ☐ Textos da Internet; ☐ Outros; ☐ Não leio.	3. Para ti a leitura é... ☐ uma obrigação ☐ um prazer ☐ uma forma de aprender 4. No teu dia a dia, no papel de leitor encontras dificuldades na leitura? ☐ Poucas; ☐ Algumas; ☐ Muitas/Nenhuma; 5. Em que parâmetro(s) situas as tuas maiores dificuldades na leitura? ☐ Compreender o vocabulário; ☐ Projetar a <u>voz</u>; ☐ Interpretar corretamente a mensagem do texto; ☐ Ler a uma velocidade adequada; ☐ Pronunciar corretamente as palavras; ☐ Entoar adequadamente as palavras, tentando encarnar o narrador do texto; ☐ Respeitar a pontuação; ☐ Outro. 6. Quando manifestas dificuldades de <u>compreensão</u>. ☐ procuras ajuda do Professor; ☐ consultas dicionários ou gramáticas; ☐ procuras entender no próprio texto.
---	---

Anexo 3- Ficha de trabalho "Ondados fios d'ouro reluzente"

 Ficha de Trabalho 10.º Ano de Escolaridade PORTUGUÊS Ano Letivo 2023/2024 <table border="1"> <tr> <td>Nome:</td> <td>N.º:</td> <td>Turma:</td> </tr> <tr> <td>Data: 06/04/2024</td> <td colspan="2">Professora: Sandra Freitas</td> </tr> </table>  1/4	Nome:	N.º:	Turma:	Data: 06/04/2024	Professora: Sandra Freitas		Leia atentamente o poema. Se necessário, consulte as notas. Ondados fios d'ouro reluzente Ondados fios d'ouro reluzente, que agora da mão bela recolhidos, agora sobre as minhas entreditas, fazem que sua beleza é acrescentada. 9. Olhos, que vos meus são docemente, em mim dizem coisas encantadas, se de cá me levais alma e sentidos, que <u>lixa</u>, se de vós não <u>lixa</u> os sentidos? Honesta riso, que entre a mim fazeis de perlas e corais nasce o perfume, se a' alma em doces ecos não o dissolve! S'imaginando" só tanta beleza, de si, em nova glória, a alma se enriquece, que fará quando a vós? Ah! quem a vós!  Notas: <u>Exatamente</u> - <u>Exatamente</u> <u>Exatamente</u> <u>Exatamente</u> Luís de Camões, <i>Antologia da Língua Portuguesa</i>, 1998, p. 104. 2/4
Nome:	N.º:	Turma:					
Data: 06/04/2024	Professora: Sandra Freitas						

Apresente, de forma clara e bem estruturada, as suas respostas aos itens que se seguem. 1. Identifica o tema da lírica-camõesiana desenvolvido no soneto. Justifica a tua resposta. _____ 2. Podemos dividir o soneto em duas partes lógicas. Delimita-as, esclarecendo o assunto de cada uma delas. _____ 3. Identifica o recurso expressivo utilizado nas palavras sublinhadas: "<u>honesta</u> riso", "<u>doces</u> ecos", destacando a sua importância para a caracterização da mulher amada. _____ 4. De acordo com o contexto, o termo "risonas", no verso 3, surge como metáfora de a) mão. b) facem. c) cabelo. 4.1. Esclarece a expressividade do recurso utilizado, considerando o contexto em que surge. _____ 5. Identifica as figuras de estilo presentes no verso "de perlas e corais nasce o perfume" (vs. 30) a) o eufemismo. b) enumeração. c) a metáfora. 5.1. Esclarece a expressividade das figuras de estilo. _____ 3/4	6. Destaca três traços físicos e três traços psicológicos da figura descrita. _____ 7. Descreve o entendimento da mulher amada? Justifica a tua resposta. _____ 8. Refere dois efeitos do sentimento amoroso no sujeito poético e transcreve do poema os versos que os ilustram. _____ 9. Explicita o sentido do verso 14 ("que fará quando a vós? Ah! quem a vós!") incidindo sobre a expressividade da pontuação nele presente. _____ 10. Identifica o tempo e o modo verbal presente no verso 11 ("se a' alma em doces ecos não o dissolve?"). _____ 11. Faz a análise formal do poema, a nível métrico, estrófico e rimático. _____ _____ Boa sorte! 4/4
---	---

Anexo 4- Análise das palavras-chave em "Leda serenidade deleitosa"

RIMAS, DE LUÍS VAZ DE CAMÕES

A representação da amada (clássica)

Leda¹ serenidade deleitosa²
que representa em terra um paraíso;
entre **rubis** e **perlas**, **doce riso**,
debaixo **d'ouro** e **neve**, **cor de rosa**;

5 presença **moderada³** e **graciosa**,
onde ensinando estão **despejo⁴** e **siso⁵**
que se pode por **arte⁶** e por **aviso⁷**
como por natureza, ser **fermosa**;

fala de quem a morte e a vida pende,
10 fãra, suave; enfim, **Senhora**, vossa;
reposo nela **alegre e comedido**;

estas as armas são com que me **rende**
e me **cativa Amor**; mas não que possa
despojar-me da glória de rendido.

Mulher representada

- **Perfil físico**
- **Perfil psicológico**
- **Perfil social**

Sujeito poético

- **Perfil psicológico**

Notas

1. alegre
2. agradável
3. comedida
4. naturalidade
5. bom senso
6. habilidade
7. discrição.

Anexo 5 - "Reflexão do Poeta" no Canto V, d'Os Lusíadas, de Luís Vaz de Camões.

Ficha de Trabalho

10.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2023/2024

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Data: _____ Professor(a): _____

Observações: _____

Canto V - Reflexões do Poeta

Estâncias 92-100

Lê as estâncias 92 a 100 do Canto V d'Os Lusíadas, de Luís Vaz de Camões. Se necessário, consulta as notas.

92

Quão doce é o louvor e a justa glória
Dos prósperos feitos, quando são louados!¹
Qualquer Nobre trabalha que em memória
Venja os iguais os grandes já passados.
As envejas da Ilustre e alheia história
Fazem mil vezes feitos sublimados.
Quem valorosas obras exercita,
Louvor alheio muito espera² e incita³.

93

Não tinha em tanto os feitos gloriosos
De Aquiles⁴, Alexandre⁵ na peleja⁶,
Quanto de quem o canto os numerosos
Versos: liso só louva, liso deseja.
Os troféus de Milcíades⁷, famosos,
Temístocles⁸ despertam só de envejar;
E diz que nada tanto o deleitava
Como a ver que seus feitos celebrava.

94

Trabalha por mostrar Vasco da Gama
Que essas navegações que o mundo canta
Não merecem tamanha glória e fama
Como a sua, que o Céu e a Terra espanta.
Se, meu senado Venet⁹ que estima e ama
Com odes¹⁰, merced¹¹, favores e honra tanta
A lira Mantuana¹², faz que soe
Eneias, e a Romana glória voe.

95

Dá a terra Lusitana Cipões¹³,
Cesares, Alexandros, e d'Augustos;
Mas não he dá, contudo, aqueles odes
Cuja falta os faz duros e robustos,
Octávio, entre as maiores opressões,
Compunha versos doutos e venustos¹⁴
(Não dirá Nívro¹⁵, certo¹⁶, que é mentis,
Quando a deixava Antônio por glória¹⁷.

Notas:

1. gloriosos;
2. que quer;
3. incita;
4. Aquiles;
5. Alexandre;
6. peleja;
7. Milcíades;
8. Temístocles;
9. Senado venetiano;
10. odes;
11. honra;
12. Mantuana;
13. Cipões;
14. venustos;
15. Nívro;
16. certo;
17. glória.

96

Vai César sojugando toda França
E as armas não lhe impedem a ciência;
Mas, nua mão a pena e noutra a lança,
Igualava de Cícero¹⁸ a eloquência.
O que de Cíptão se sabe e alcança
É nas comédias grande experiência.
Lui Alexandre a Homero¹⁹ de maneira
Que sempre se lhe sabe à cabeceira.

97

Enfim, não houve forte Capitão
Que não fosse também douto e ciente,
Da Lácio²⁰, Grega ou Bárbara nação,
Sendo da Portuguesa tão somente.
Sem vergonha o não digo; que a razão
De algum não ser por versos excelente
É não se ver prezado o verso e rima,
Porque quem não sabe arte, não na²¹ estima.

98

Por isso, e não por falta de natura,
Não há também Vigilias²² nem Homeros;
Nem haverá, se este costume dura,
Fios Eneias, nem Aquiles feros.
Mas o por de tudo é que a ventura
Tão áperos os fez e tão ausentos,
Tão rudos, e de engenho tão remissos²³,
Que a muitos lhe dá pouco ou nada dios.

99

As Musas agradeça o nosso Gama
O muito amor da pátria, que as obriga
A dar aos seus, na lira, nome e fama
De toda a lustre e bérlica fadiga;
Que ele, nem quem na estirpe²⁴ seu se chama,
Calope²⁵ não tem por tão amiga
Nem as filhas do Tago, que deoassem
As teias d'ouro fino²⁶ e que o cantassem.

Notas:

- 18) Hístia, escritor, político e grande orador romano.
- 19) Alexandre de Homero.
- 20) O Lácio, região central da Itália, Roma.
- 21) Não se enoja.
- 22) Fios Eneias, escritores clássicos.
- 23) Ausentos, ausentes.
- 24) Estirpe, descendência.
- 25) Calope, filha do Tago.
- 26) Teias d'ouro fino, tecido.

3/6

100

Porque o amor fraterno e puro gosto
De dar a todo o Lusitano feito
Seu louvor, é somente o prosélito²⁷
Das Tápidas gentes, e seu respeito.
Porém não deixe, enfim, de ter disposto
Ninguém a grandes obras sempre o peito²⁸.
Que, por esta ou por outra qualquer via,
Não perderá seu preço e sua valia.

Notas:
27) Alguém.
28) peito.

Luís de Camões, Os Lusíadas, Álvaro J. da Costa Pinheiro (ed.), prefácio e notas, Análise Poética de Camões (Lisboa: Instituto Camões, 1971, pp. 239-258).

1. As reflexões do poeta no Canto V constituem uma crítica do poeta aos seus contemporâneos. Atenta nos tópicos apresentados e organiza-os de acordo com a ordem que surgem nas estâncias.

- ☐ Os heróis sentem-se recompensados quando os seus feitos são cantados.
- ☐ O ideal do Homem clássico é "numa mão a pena e noutra a espada".
- ☐ Em Portugal, os governantes não são cultos e por essa razão desvalorizam os poetas e a Arte em geral.
- ☐ Foram as Tápidas que inspiraram o poeta a glorificar Vasco da Gama.
- ☐ O registo escrito de grandes feitos é fundamental como glorificação do povo e incentivo a novos heróis.
- ☐ Vasco da Gama é um navegador digno de ser cantado como herói, pois os seus feitos fazem esquecer os da Antiguidade clássica.
- ☐ Em Portugal, no futuro, não haverá heróis porque não existirão poetas para registar as façanhas.
- ☐ Quem realiza feitos heróicos deve ser glorificado.
- ☐ Os Antigos, ao contrário do que acontece na realidade portuguesa, defendiam a Arte e os artistas.

4/6

2. Explícita o assunto dos versos 1-4 da estância 92.

3. Refere por que motivo o poeta evoca os heróis da antiguidade clássica?

4. Explica o sentido dos versos 1-3 da estância 94.

5. Identifica o recurso expressivo utilizado nas palavras sublinhadas "mundo canta" (v.2, est. 94), "sou e a Terra esgota" (v.4, est. 94) referindo a sua expressividade.

6. Identifica a figura de estilo presente nos versos "Dá a terra Lusitana Cípiões/ Césares, Alexandros, e dá Augustos;" (vv.1-2, est. 95)

- 6.1. Esclarece a expressividade da figura de estilo.

5/6

7. Atenta agora na estância 95.

- 7.1 Explica a quem se dirige a crítica presente na estância 95, clarificando o propósito da mesma.

8. Explica o significado do verso 3 "Mas, nua mão a pena e noutra a lança" da estância 96.

9. Identifica as consequências que podem advir do menosprezo pela cultura?

10. Salienta por que razão o poeta sugere que Vasco da Gama agradeça às Musas? (estância 99)

11. Apesar de não ter o reconhecimento cultural dos seus contemporâneos, Camões deixa, na estância 100, um incentivo àqueles que tenham a nobreza de caráter.

- 11.1 Identifica o incentivo em causa.

12. Explícita o ideal de herói defendido por Camões.

6/6

Anexo 8 – Questionário final à turma de LE

UNIPORTO
UNIVERSIDADE PORTUENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CJED
CENTRO DE JOVENS E DEBATEDORES
CURSO DE JORNALISMO

Uniporto - Faculdade de Educação
Rua da Universidade, 100 - Jd. Universitário - Vila Universitária
11.900-000 - Jd. Universitário - São Carlos - SP

Data: __/__/2024

Questionário preenchido pelos alunos do 8ºA,B .

**O RECURSO AO VOCABULÁRIO EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA
UMA MELHOR COMPRENSÃO LEITORA NAS AULAS DE FRANCÊS.**

Assinala a tua resposta, com uma cruz, na coluna apropriada.

O recurso ao vocabulário...	Sim	Não	Não sei
1.O recurso ao vocabulário foi apropriado em relação ao tema dado?			
2. A ficha "atividade de compreensão" com o vocabulário para defini teve um impacto positivo na compreensão do texto?			
3.O recurso ao vocabulário ajudou-me a melhorar a compreensão textual?			

Anexo 9- Ficha de trabalho “On fait du shopping ? com o diálogo “L’achat de Patrick”



CJJD
CENTRO JOVEM JORNALISTA DE
DEBATE



Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde

Ficha de Trabalho

8.º Ano de Escolaridade

FRANÇÊS

Ano Letivo 2023/2024

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____

Data: _____ Professora: _____

Observações: _____

ON FAIT DU SHOPPING?

FORMES DE CONSOMMATION ET D'ACHATS.



2/4



Centre
Jeanne
d'Arc

L'achat de Patrick

Venduseur : Bonjour, je peux vous aider ?

Client : Bonjour ! Oui, je voudrais une paire de baskets pour une occasion spéciale.

Venduseur : Quel style vous cherchez ?

Client : Plutôt un modèle simple et confortable en coton noir.

Venduseur : Regardez ici, j'ai deux modèles. Est-ce que vous aimez ?

Client : Oui, j'aime bien les deux modèles. Quel est le prix ?

Venduseur : Le premier modèle coûte 50 € et le deuxième modèle coûte 38€ parce qu'il y a une réduction de 20%.

Client : 50 € ? C'est très cher, je choisis le deuxième modèle, je peux les essayer ?

Venduseur : Bien sûr !

Venduseur : Vous faites quelle pointure ?

Client : Je fais du 38, s'il vous plaît.

Venduseur : Un moment ! [La vendeuse apporte la boîte]

Voilà, mon jeune.

Client : Merci. En fait, elles me vont très bien, je vais les prendre.

Venduseur : Parfait ! Suivez-moi. Vous payez en espèces ou par carte bancaire ?

Client : Je vais payer en espèces, s'il vous plaît.

Venduseur : Merci. Bonne journée !

Client : Merci et au revoir !



1.costa
2.cahin des sapatos

2/4

CJD Centre de la Jeunesse et de la Diversité

1.1. Réponds vrai (V) ou faux (F) et corrige les fausses réponses.

a) Patrick se trouve dans un magasin de chaussures. ()

b) Il achète une paire de baskets pour faire du sport. ()

c) Il choisit un style sportif. ()

1.2. Signale la bonne réponse.

1.2.1. Le tissu que Patrick choisit pour les baskets c'est...

☐ le lin. ☐ le coton. ☐ la soie. ☐ la laine.

1.3. Pourquoi Patrick ne choisit pas la première paire de baskets ?

1.3.1. Le contraire de cher c'est...

1.4. Complète la phrase suivante.

1.4.1. Patrick essaye le deuxième modèle de baskets parce qu'elles...

1.5. Quelle est la peinture que Patrick fait ?

3/4

CJD Centre de la Jeunesse et de la Diversité

1.6. Complète la phrase suivante.

Patrick paye _____

1.7. Qui sont les personnages qui se trouvent à gauche ? Que font-ils ?



4/4

Anexo 10- Ficha de trabalho sobre “Les tâches ménagères” com o texto “Les tâches ménagères de la famille Lambert !”

CJD Centre de la Jeunesse et de la Diversité

Fiche de Travail

De année de scolarité _____

FRANÇAIS

Année scolaire 2023/2024

Nom: _____ Prénom: _____ N.º: _____ Classe: _____

Date: _____ Professor: _____

Observations : _____

LES TÂCHES MÉNAGÈRES



5/4

1. Lis le texte.

Les tâches ménagères de la famille Lambert!



Salut ! Je m'appelle Marie. J'habite avec mes parents, Jean, mon frère aîné, Sophie, ma petite sœur et Idéfix, notre chien. Nous vivons dans une grande maison au centre de Toulouse.

Chez nous, ma mère liste sur le tableau de corvée la répartition des tâches ménagères à effectuer pendant la semaine. C'est comme ça, dans notre foyer, il y a une gestion plus équilibrée, afin que ce ne soit pas toujours la même personne qui fasse la même chose. Mon frère n'aime pas cette répartition des tâches, mais je trouve cela juste !

Aujourd'hui, c'est samedi, maman prépare un bon petit-déjeuner et Sophie met la table, tandis que mon père vide le lave-vaisselle. Jean sort les poubelles et moi, je commence à balayer le sol de la cuisine.

Après le petit-déjeuner en famille, Sophie débarrasse la table et papa met la vaisselle dans le lave-vaisselle. Ensuite, Sophie s'occupe de nourrir et de promener Idéfix. Jean se charge de faire les lits, alors que moi, je passe l'aspirateur dans toute la maison et maman commence à nettoyer les salles de bains.

Plus tard, mon père fait les courses alimentaires, pendant que ma mère profite pour faire la lessive. Après cela, Jean fait la poussière et je m'occupe de ranger la maison. J'adore le faire !

Pour bien finir la journée et accomplir les tâches, maman étend le linge, Jean lave la voiture, Sophie arrose les plantes, alors que mon père repasse le linge et moi, je passe la serpillière dans le sol.

Comme vous voyez, chez nous, tout le monde s'aide !

2/4

2. Complète la phrase, en trouvant la bonne réponse.

a. ☐ Marie habite...
b. ☐ Elle vit ...
c. ☐ Les tâches ménagères ...
d. ☐ La famille Lambert...
e. ☐ Au contraire de son frère, Marie...
f. ☐ Marie adore...

1. fait la répartition des tâches ménagères.
2. trouve juste le partage des tâches ménagères.
3. avec sa famille.
4. sont listées à chaque semaine sur le tableau de corvée.
5. ranger la maison.
6. au centre de Toulouse.

3. Remplis le tableau avec les tâches ménagères de la famille Lambert. (à l'infinitif présent)

Mère	Père	Jean	Marie	Sophie
✓ préparer les repas;				

3/4

4. À chaque mot du texte fais correspondre un synonyme.

a. ☐ habite (l. 1)
b. ☐ liste (l. 3)
c. ☐ foyer (l. 4)
d. ☐ répartition (l. 8)
e. ☐ après (l. 9)

1. partage
2. réside
3. planifie (organise)
4. ensuite
5. lieu où l'on habite.

5. Les activités de la famille. Complète avec le bon pronom COD (le, la, les), comme dans l'exemple suivant.

Exemple : Marie adore ranger la maison ? Oui, elle l'adore ranger.

a. Sophie va promener son chien ? Oui, elle va ____ promener.
b. Son père va faire les courses ? Oui, il va ____ faire.
c. Sa mère va faire la lessive ? Oui, elle va ____ faire.
d. Jean va faire les lits ? Oui, il va ____ faire.

6.  **Le Pige - Les tâches ménagères - Chanson**
Écoute la chanson et observe les paroles. Écris les mots concernant les tâches ménagères et les objets de la vie quotidienne.

a. tâches ménagères : _____
b. objets de la vie quotidienne : _____

4/4

Anexo 11- PPT 5,6,7, 8,9,10,11,12 “Les tâches ménagères”

Les tâches ménagères.




Faire la poussière.

Faire la vaisselle.

Les tâches ménagères.




Débarrasser la table.

Ranger la chambre.

Les tâches ménagères.




Balayer le sol.

Frotter le linge.

Les tâches ménagères.




Passer la serpillière.

Étendre le linge.

Les tâches ménagères.




Nettoyer les vitres.

Nettoyer la salle de bain.

Les tâches ménagères.




Faire la pelouse.

Mettre la vaisselle dans le lave-vaisselle.

Les tâches ménagères.




Promener le chien.

Arroser les plantes.

Les tâches ménagères.




Laver la voiture.

Sortir les poubelles.