

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Desvendando palavras

A substituição lexical como estratégia de aquisição de vocabulário: Uma proposta para alunos do 3.º ciclo de Português e secundário de Espanhol

Vânia Meneses Sampaio Rodrigues

M

2024



Vânia Meneses Sampaio Rodrigues

Desvendando palavras

A substituição lexical como estratégia de aquisição de vocabulário: Uma proposta para alunos do 3.º ciclo de Português e secundário de Espanhol

Relatório de investigação-ação 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 espanhol, orientado pela Professora Doutora Marta Anido e pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Sumário

Declaração de honra	9
Agradecimentos	10
Resumo.....	11
Abstract	12
Índice de Figuras	14
Índice de Tabelas.....	15
Índice de Gráficos.....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
Introdução	18
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	21
1.1. Escola Secundária Aurélia de Sousa	21
1.2. Caracterização do perfil das turmas.....	23
1.2.1. Turma de Português – 8.º ano.....	23
1.2.2. Turma de Espanhol – 10.º ano.....	24
1.3. Justificação do projeto de investigação-ação.....	26
2.Enquadramento teórico	39
2.1. A complexidade da escrita.....	39
2.2. O léxico na prática educativa: complexidade, aquisição e uso	44
2.2.1. O léxico nos documentos curriculares de referência	45
2.2.1.1.Os documentos curriculares no 8.º ano	45
2.2.1.2.Os documentos curriculares no 10.º ano	46
2.2.2. O capital lexical	48
2.2.3. A competência lexical	50
2.3. Aquisição incidental e aquisição intencional.....	54
2.4. As relações semânticas entre as palavras	56
2.4.1. Sinonímia	57
2.4.2. Antonímia	58
2.4.3. Polissemia	58
2.4.4. Homonímia	58

2.4.5. Hiponímia.....	59
2.4.6. Hiponímia.....	59
2.4.7. Meronímia	59
2.4.8. Campos semânticos	60
2.5. A substituição lexical	60
3. Desenho do plano de ação.....	64
3.1. Metodologia	64
3.2. Instrumentos de recolha de dados.....	65
3.3. Análise de dados.....	68
4. Plano de ação	69
4.1. Português.....	69
4.1.1. Aula 0	69
4.1.2. Primeiro ciclo de investigação – Português	71
4.1.2.1. Primeira Unidade Didática	71
4.1.2.2. Segunda Unidade Didática.....	76
4.1.3. Segundo ciclo de investigação – Português.....	77
4.2. Espanhol	81
4.2.1. Primeiro ciclo de investigação – Espanhol.....	81
5. Resultados	86
5.1. Análise dos resultados – Português.....	86
5.1.1. Resultados da atividade de relações semânticas entre palavras	86
5.1.2. Resultados das atividades de substituição lexical	87
5.1.3. Resultados das atividades de produção escrita de textos.....	92
5.2. Análise dos resultados – Espanhol	94
5.2.1. Resultados da atividade de substituição lexical	94
5.2.2. Resultados das atividades de produção escrita de textos.....	98
5.3. Discussão dos resultados.....	99
5.3.1. Português.....	99
5.3.2. Espanhol.....	101
5.3.3. A aplicação da estratégia na LM e na LE.....	103
Considerações Finais	105

Referências Bibliográficas	108
Anexos.....	111
Anexo 1 – Inquérito por questionário - Português	112
Anexo 2 – Inquérito por questionário - Espanhol	114
Anexo 3 – Exemplo de anotações no diário de observação.....	116
Anexo 4 – Atividade relativa à aula 0 – Monólogo “Vozes da sala”	117
Anexo 5 – Atividade 1 do primeiro ciclo de supervisão – Português.....	118
Anexo 6 – Atividade 2 do primeiro ciclo de supervisão – Português.....	118
Anexo 7 – Atividade 3 do primeiro ciclo de supervisão – Português.....	119
Anexo 8 – Atividade 4 do primeiro ciclo de supervisão – Português.....	119
Anexo 9 – Atividade 5 do primeiro ciclo de supervisão – Português.....	120
Anexo 10 – Atividade 6 do primeiro ciclo de supervisão – Português.....	121
Anexo 11 – Atividade 1 do segundo ciclo de supervisão – Português.....	122
Anexo 12 – Tabela de autoavaliação 1 do segundo ciclo de supervisão – Português	123
Anexo 13 – Atividade 2 do segundo ciclo de supervisão – Português.....	124
Anexo 14 – Tabela de autoavaliação 2 do segundo ciclo de supervisão – Português	125
Anexo 15 – Atividade 3 do segundo ciclo de supervisão – Português.....	126
Anexo 16 – Exemplo de atividade do primeiro ciclo de supervisão – Espanhol	127
Anexo 17 – Atividade 1 do ciclo de supervisão – Espanhol	129
Anexo 18 – Tabela de autoavaliação do ciclo de supervisão – Espanhol.....	130
Anexo 19 – Atividade 2 do ciclo de supervisão – Espanhol	131
Anexo 20 – Resposta modelo das atividades de substituição lexical – Português	132
Anexo 21 – Resposta modelo da atividade de substituição lexical – Espanhol	132
Anexo 22 – Exemplo de execução do primeiro exercício de substituição lexical – Português.....	133
Anexo 23 – Análise dos resultados da tabela de autoavaliação - Português.....	134
Anexo 24 – Análise dos resultados da tabela de autoavaliação - Espanhol	135
Anexo 25 – Análise dos resultados do comentário - Português	137
Anexo 26 – Exemplo dos resultados do comentário – Português	138
Anexo 27 – Exemplos dos resultados do ciclo de investigação – Português	138
Anexo 28 – Análise dos resultados da tarefa final 1 – Espanhol.....	140
Anexo 29 – Análise dos resultados da tarefa final 2 – Espanhol.....	141

Anexo 30 – Exemplos dos resultados do ciclo de investigação – Espanhol	142
--	-----

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 referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Porto, setembro de 2024

Vânia Meneses Sampaio Rodrigues

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos os que contribuíram para a elaboração deste projeto, já que sem o seu apoio e orientação, não teria sido possível.

Em primeiro lugar, à minha mãe, pela preocupação e constante apoio durante todo o meu percurso, tanto escolar, quanto universitário, torcendo sempre pelo meu sucesso e felicitando-me por todas as pequenas conquistas.

Em segundo lugar, aos meus verdadeiros amigos, pela paciência e compreensão relativamente às minhas reclamações e preocupações, com especial menção ao “Bando dos 5”, pela partilha diária de dúvidas e sentimentos comuns, mas, principalmente, pela convivência e entre-ajuda presentes não só neste período de intensa escrita, mas durante estes dois anos de formação, que, definitivamente, ajudaram na travessia deste complexo trajeto.

Ao meu colega de estágio, Vítor, por sempre estar presente nos momentos de dificuldade e pelo companheirismo nesta viagem única e, certamente, inesquecível para ambos. Pela parceria e espírito de equipa que sempre foram evidentes, mas, especialmente, pela amizade que construímos ao longo deste tempo.

Às professoras orientadoras, Lígia e Luísa, que sempre se demonstraram disponíveis para ajudar, recetivas a tudo aquilo que pretendíamos implementar e que nos acompanharam nas fases de maior hesitação, procurando soluções em conjunto e oferecendo sugestões valiosas para a melhoria constante do nosso trabalho.

Também ao pessoal não-docente pela excelente receção e, sobretudo, aos alunos que tive a oportunidade de ensinar, pelo carinho, apoio e colaboração.

À Professora Doutora Marta Pazos Anido, orientadora deste relatório, e à Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, coorientadora, por toda a disponibilidade e profissionalismo prestados.

Resumo

Este relatório apresenta um projeto de investigação-ação realizado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). O projeto centrou-se na exploração do modo como a substituição lexical influencia a aquisição de vocabulário entre alunos do 8.º ano de Português e do 10.º ano de Espanhol. A principal questão de investigação que orientou o estudo foi: De que forma a substituição lexical pode contribuir para a aquisição de vocabulário em alunos de Português e Espanhol?

O plano de ação foi desenvolvido com base em atividades de sala de aula destinadas a praticar a substituição lexical, que incluíam tarefas como a reescrita de textos e a substituição de palavras por sinónimos. Neste projeto, foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, incluindo observação direta, questionários online e fichas de trabalho. Além disso, os alunos preencheram tabelas de autoavaliação, o que os incentivou a refletir sobre o seu progresso.

A análise dos dados focou-se na avaliação da diversidade do vocabulário utilizado e na qualidade da produção escrita dos alunos, bem como nas justificações dadas para as suas escolhas lexicais. O objetivo era aumentar o repertório lexical dos alunos e melhorar a qualidade global da sua escrita. Os resultados indicam que a estratégia de substituição lexical contribuiu para o desenvolvimento do vocabulário dos alunos em ambas as línguas, com melhorias notadas na sua produção escrita.

Esta investigação evidencia o potencial da substituição lexical como ferramenta útil no ensino das línguas, sugerindo que a incorporação de atividades com esse objetivo na prática regular da sala de aula pode promover uma maior proficiência linguística.

Palavras-chave: substituição lexical, aquisição lexical, ampliação lexical, produção escrita, sinonímia, Português, Espanhol.

Abstract

This report presents an action research project carried out as part of the teaching internship for the Master's Degree in Teaching Portuguese and Foreign Languages at the Faculty of Letters of the University of Porto (FLUP). The project focused on exploring how lexical substitution influences vocabulary acquisition among 8th grade Portuguese and 10th grade Spanish students. The main research question guiding the study was: How can lexical substitution contribute to vocabulary acquisition in Portuguese and Spanish students?

The action plan was developed based on classroom activities aimed at practicing lexical substitution, which included tasks such as rewriting texts and replacing words with synonyms. In this project, various data collection tools were used, including direct observation, online questionnaires and worksheets. In addition, the students filled in self-assessment tables, which encouraged them to reflect on their progress.

Data analysis focused on assessing the diversity of vocabulary used and the quality of the students' written output, as well as the justifications given for their lexical choices. The aim was to increase the students' lexical repertoire and improve the overall quality of their writing. The results indicate that the lexical substitution strategy contributed to the development of students' vocabulary in both languages, with noticeable improvements in their written production.

This research highlights the potential of lexical substitution as a useful tool in language teaching, suggesting that incorporating activities with this aim into regular classroom practice can promote greater language proficiency.

Key-words: Lexical substitution, lexical acquisition, lexical expansion, written production, synonymy, Portuguese, Spanish.

Índice de Figuras

FIGURA 1- EXEMPLO 1 DA CORREÇÃO DE TESTES DIAGNÓSTICOS.....	28
FIGURA 2- EXEMPLO DE COMENTÁRIO REALIZADO PELA PROFESSORA TITULAR NOS TESTES DIAGNÓSTICOS.....	28
FIGURA 3- EXEMPLO 2 DA CORREÇÃO DE TESTES DIAGNÓSTICOS.....	28
FIGURA 4- EXEMPLO 3 DA CORREÇÃO DE TESTES DIAGNÓSTICOS.....	29
FIGURA 5- EXEMPLO DE CORREÇÃO DO EXERCÍCIO DE EXPRESSÃO ESCRITA REALIZADO NA AULA 0.....	30
FIGURA 6- MODELO CONCEPTUAL QUE INTER-RELACIONA CONHECIMENTO LEXICAL, COMPREENSÃO DE LEITURA E QUALIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA.....	49
FIGURA 7- TABELA DE AUTOAVALIAÇÃO: EXERCÍCIO DE SUBSTITUIÇÃO LEXICAL.....	67
FIGURA 8- EXEMPLO DE GLOSSÁRIOS.....	75
FIGURA 9- TABELA DE CONECTORES DA SEGUNDA UNIDADE DIDÁTICA – ESPANHOL.....	84

Índice de Tabelas

TABELA	1-	RESULTADOS	DO	INQUÉRITO	POR	QUESTIONÁRIO	—
		PORTUGUÊS.....					31
TABELA	2-	RESULTADOS	DO	INQUÉRITO	POR	QUESTIONÁRIO	—
		ESPANHOL.....					36

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESULTADOS DA ATIVIDADE DA PRIMEIRA UNIDADE DIDÁTICA.....	86
--	----

Lista de abreviaturas e siglas

AESAS.....	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA
ESAS.....	ESCOLA SECUNDÁRIA AURÉLIA DE SOUSA
MEPIEFA.....	MESTRADO DE ENSINO EM PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NAS ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO DE ALEMÃO OU ESPANHOL OU FRANCÊS OU INGLÊS
FLUP.....	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
UD.....	UNIDADE DIDÁTICA
NEE.....	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
RTP.....	RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
AE.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
PNEP.....	PLANO NACIONAL DO ENSINO PORTUGUÊS
LE.....	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LM.....	LÍNGUA MATERNA
QECR.....	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário com Especialização em Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este decorreu durante o ano letivo de 2023/2024, na Escola Secundária Aurélia de Sousa, onde foram implementadas atividades pedagógicas em duas turmas com diferentes perfis: uma turma de 8.º ano, na disciplina de Português (Língua Materna), e uma turma de 10.º ano, na disciplina de Espanhol (Língua Estrangeira), sendo que o foco deste projeto de investigação-ação foi melhorar a competência lexical dos alunos, através da prática de substituição lexical, com a finalidade de verificar de que forma essa prática contribuía para a aquisição de vocabulário e a qualidade das produções escritas.

A partir de uma análise diagnóstica inicial, observou-se que, tanto na turma de Português como na de Espanhol, os alunos apresentavam dificuldades na utilização de vocabulário variado, o que impactava negativamente na coesão dos seus textos. Perante este cenário, foi formulada a seguinte pergunta de investigação: De que forma a substituição lexical pode contribuir para a aquisição de vocabulário em alunos de Português e Espanhol?

O desenvolvimento do vocabulário é essencial para a competência comunicativa, já que influencia diretamente a capacidade dos alunos de se expressarem de forma eficaz, clara e precisa. De acordo com estudos sobre a produção textual, a diversidade lexical não só enriquece a escrita, como também contribui para a coesão e coerência dos textos, tornando-os mais estruturados e sofisticados. A competência lexical, ao envolver tanto o reconhecimento quanto a produção de palavras e expressões adequadas ao contexto, é crucial para a fluidez da comunicação, especialmente na produção escrita, onde a seleção cuidadosa das palavras pode determinar a clareza e o impacto do discurso (Duarte, 2011).

Neste sentido, a prática de substituição lexical, como a que foi aplicada neste projeto, visa diretamente essa aquisição e diversificação do repertório lexical dos alunos,

facilitando a produção de textos. A escolha adequada de sinónimos e a revisão do vocabulário utilizado tornam-se, portanto, ferramentas importantes para melhorar a qualidade da escrita, tanto em língua materna como em língua estrangeira (Cassany et al., 1994).

Neste seguimento, este relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos que pretendem fornecer uma análise abrangente do projeto.

O capítulo 1 concentra-se na contextualização da intervenção pedagógico-didática, onde é apresentada uma descrição detalhada do contexto escolar em que decorreu o estágio pedagógico, bem como uma caracterização das turmas envolvidas na investigação. Este capítulo também fornece uma visão geral das necessidades identificadas nas turmas e justifica, da mesma forma, a escolha do tema e das estratégias utilizadas no plano de ação.

O capítulo 2 constitui o enquadramento teórico que consiste na fundamentação teórica que orientou o projeto, concentrando-se na complexidade da escrita e no papel do léxico no ensino e explorando a aquisição e o uso do vocabulário. Inicialmente, analisa-se a complexidade da escrita, seguida de uma discussão sobre a importância do léxico na educação, com particular atenção aos alunos do 8.º e 10.º ano, em que são examinados também os documentos curriculares em vigor. Além disso, exploram-se as relações semânticas e os elementos que fundamentam o uso da substituição lexical, uma estratégia pedagógica central no projeto, refletindo-se em como pode ser uma ferramenta benéfica para expansão do vocabulário e para a melhoria da produção escrita dos alunos. Neste capítulo, serão analisadas propostas de diversos autores, em relação a estes assuntos, que sugerem estratégias para apoiar o desenvolvimento da escrita e da aquisição de léxico, que serviram de referência na planificação das atividades implementadas ao longo do período de prática letiva supervisionada.

No terceiro capítulo, expõe-se o desenho do plano de ação através do qual se evidencia, novamente, a questão que orientará o projeto assim como os seus objetivos específicos. O mesmo foi orientado através da metodologia de investigação-ação,

utilizando-se vários instrumentos de recolha de dados, incluindo observação direta, questionários *online* e fichas de trabalho para avaliar o impacto das intervenções, além de tabelas de autoavaliação que incentivaram os alunos a refletir sobre o seu progresso. A análise de dados incluiu uma abordagem qualitativa e quantitativa, examinando a utilização de vocabulário nos textos dos alunos.

O capítulo 4 aborda o plano de ação que detalha as atividades práticas desenvolvidas, justificando-se o facto de terem sido concebidas para responder aos desafios específicos de cada turma. Este contém descrições das tarefas propostas, bem como as abordagens pedagógicas que orientaram a sua execução.

Finalmente, o quinto capítulo apresenta os resultados, uma análise dos dados recolhidos ao longo do projeto e uma discussão acerca dos possíveis progressos observados, análise esta, que permite uma reflexão crítica sobre a eficácia das estratégias implementadas tanto na língua materna, quanto na língua estrangeira.

Além disso, são apresentadas as considerações finais, que refletem sobre o impacto geral do projeto e sugerem recomendações para estudos futuros; a lista de referências, oferecendo o suporte teórico utilizado ao longo do relatório; e, por fim, os anexos referentes aos documentos e materiais adicionais que sustentam o desenvolvimento deste relatório.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

Primeiramente, é importante destacar neste capítulo a contextualização, não só do ambiente escolar em que foi realizado todo o trabalho e investigação inerente ao estágio deste ano letivo relativo ao mestrado de ensino, como também do núcleo de estágio e das turmas com as quais cooperei e que integraram este estágio, nas quais se implementaram as atividades dedicadas a este projeto.

Assim sendo, após a descrição e caracterização do contexto, será apresentada e justificada a área de intervenção que orientou este trabalho. A sua identificação foi realizada através da observação direta, do uso de instrumentos de avaliação e das atividades elaboradas em aula. A partir dessas análises, foram identificadas as áreas que necessitavam de intervenção, que culminaram na formulação da pergunta de investigação.

1.1. Escola Secundária Aurélia de Sousa

Com base na análise de documentos oficiais da Escola Secundária Aurélia de Sousa (doravante ESAS), assim como através de reuniões realizadas com as professoras cooperantes da instituição em que se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, e da própria observação direta, pode afirmar-se que o Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AESAS), criado a 4 de julho de 2012, localizado no Porto, reuniu a Escola Secundária Aurélia de Sousa e o Agrupamento de Escolas Augusto Gil. Com sede na escola secundária, oferece todos os ciclos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 12º ano. A Escola Secundária Aurélia de Sousa proporciona o 3º ciclo e ensino secundário regular e profissional.

De acordo com o documento *Relatório de Autoavaliação*, o projeto educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2023) afirma que a instituição tem como missão consolidar-se como:

Uma entidade promotora da Educação para a Cidadania e para a Qualificação, inspirada em Valores Humanistas, num conceito de Escola Solidária, Inclusiva,

Intercultural e Sustentável norteando a sua ação educativa pelos valores de referência do PASEO (Perfil de Saída dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) (p.7)

O território onde se situa a ESAS, Bonfim, tem sido marcado pela diminuição da natalidade, o envelhecimento populacional e o crescimento da procura do alojamento local para o turismo na cidade do Porto, fatores que estão na origem da perda de residentes (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2023, p.7).

No ano letivo de 2022-23, foram inscritas 1816 crianças e alunos em todos os ciclos de ensino, de cujos 34,4% usufruíram de Apoio Social Escolar e 14% são oriundos de outros países (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2023, p.12). Esta escola é amplamente reconhecida pelo seu ambiente calmo e agradável, tendo sido considerada uma das escolas públicas mais bem classificadas do país em 2009 e 2010, embora esse prestígio tenha diminuído ao longo dos anos até à atualidade.

Atualmente, a ESAS abriga os serviços administrativos e está instalada num edifício bem conservado que inclui salas de aula e laboratórios equipados com mesas individuais, salas de informática e outros espaços destinados a diversas áreas e atividades. O único senão é o facto de estas, apesar de estarem providas de computador, projetor e acesso à Internet, este acesso apenas é facultado ao pessoal docente e não aos alunos, além de que a visualização para o quadro de projeção se vê, por vezes, comprometida, tanto pela qualidade de certos projetores não tão atuais quanto pela ausência de estores nas janelas da escola. No entanto, todos os espaços estão dotados de computadores, quadros interativos e projetores. Além disso, tanto discentes quanto docentes têm acesso a um computador portátil e à conectividade necessária. (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2023).

1.2. Caracterização do perfil das turmas

Neste subcapítulo, serão descritos os perfis das turmas supra-referidos, as quais participaram no projeto de investigação-ação, ou seja, com foco no 8.º ano de Português e no 10.º ano de Espanhol, respeitando sempre o anonimato e a confidencialidade dos alunos.

Neste ano letivo de 2023/2024, sendo estudante do mestrado de MEPIEFA na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), o estágio teve, então, início em setembro de 2023, sendo atribuídas as mesmas turmas de trabalho a mim e ao meu colega de grupo. Nos primeiros meses do ano letivo, assistimos às quatro turmas atribuídas às professoras cooperantes de forma a observar quais os horários que poderiam ser mais benéficos para uma assistência favorável e prolongada, numa tentativa de evitar também as turmas em que houvesse sobreposição dos mesmos. Assim sendo, foi eleito o 8.º ano de Português e, inicialmente, o 11.º de Espanhol. Após a primeira Unidade Didática, a intervenção foi ajustada para o 10.º ano de Espanhol devido a incompatibilidades de horário, mantendo a observação do 8.º ano de Português e dessa forma, assistindo a 200 minutos de cada idioma.

1.2.1. Turma de Português – 8.º ano

A turma é constituída, no total, por 28 alunos. Destes 28 alunos, 14 são do género masculino e 14 do género feminino. Houve uma retenção no ano atual de escolaridade, mas na sua totalidade, três retenções, uma no 8.º ano e dois no 7.º ano de escolaridade.

Em relação à nacionalidade dos alunos, 26 são portugueses e dois são originários do Brasil. A sua média de idades é, arredondadamente, 13 anos (13,24).

Nesta turma, foi necessário adaptar as atividades e avaliações devido à presença de um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), concretamente com Síndrome do Autismo, e a outro aluno institucionalizado no Porto. Esses alunos receberam apoio baseado num Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), que orientou a implementação de

medidas seletivas e adicionais, essencial na educação inclusiva. Em resposta a essas necessidades, foram feitas simplificações de questões complexas presentes nas avaliações, e o professor também se deslocava individualmente para fornecer orientação adicional durante os exercícios em aula.

De acordo com a professora cooperante, esta turma era extremamente faladora, tinha um comportamento insatisfatório no ano letivo anterior, com faltas disciplinares recorrentes, afirmando a docente que os alunos não podiam vivenciar momentos inertes, uma vez que se distraíam com muita facilidade e necessitavam de dinâmica para trabalharem com maior empenho. Em certos momentos, como a leitura, a prática de exercícios gramaticais e a escrita, os alunos não se mostravam motivados para a sua realização, fazendo com que, para o docente, houvesse a necessidade de adotar estratégias de ensino mais dinâmicas ou atividades interativas para que o ambiente se tornasse estimulante e, conseqüentemente, mantivesse a atenção dos alunos e aumentasse a sua participação nas atividades.

Através da observação direta e das avaliações diagnósticas realizadas pela professora cooperante, constatou-se que os alunos, apesar de serem falantes nativos, enfrentavam desafios na aplicação e variação do vocabulário. Em atividades de escrita, foi notado que a repetição de termos e a utilização de estruturas frásicas simples limitavam a capacidade de desenvolver ideias mais complexas, o que indica uma dificuldade na diversificação do repertório lexical, essencial para melhorar a qualidade da escrita e a própria comunicação.

1.2.2. Turma de Espanhol – 10.º ano

A turma é constituída por um total de 23 alunos. Apesar disso, apenas 21 deles estão a estudar espanhol, dos quais três são homens e 18 são mulheres, cinco delas brasileiras. Estão atualmente no 10.º ano do curso de Línguas e Humanidades e, inclusive, seis destes estudantes frequentam a disciplina de Literatura Portuguesa.

Dos 21 alunos, que se encontram no nível A1/A2, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (DGE, 2018b), quatro alunos desistiram do curso para poderem frequentar um profissional, enquanto três se arriscam a ficar retidos.

A sua média de idades é de 15 anos (15,2) e duas alunas da turma têm RTP. Uma destas, revela-se um caso mais preocupante, já que apresenta um atraso significativo ao nível da maturação neurológica, tem problemas de equilíbrio e fadiga, bem como dificuldades de atenção, concentração e memória auditiva e verbal imediata. Tem um ritmo muito lento na realização das tarefas escolares, revelando pouca autonomia e baixa autoestima. Sendo assim, são aplicadas medidas seletivas e é-lhe entregue uma lista de vocabulário para todas as Unidades com pelo menos uma semana de antecedência. Relativamente ao trabalho que isto implica ao docente, é fundamental que haja um acompanhamento mais personalizado, com explicações adicionais diretamente ao seu lugar para garantir a compreensão das atividades. Outra aluna é portadora de deficiência auditiva, exigindo que o professor esteja atento ao lugar em sala de aula que deve ocupar, já que se deve manter na fila dianteira.

Ao observar as aulas desta turma no início do ano, pude constatar que os alunos tinham um comportamento satisfatório, com apenas dois alunos um pouco mais faladores. Isto, provavelmente, devia-se ao facto de estarem ainda a conhecer-se, uma vez que a turma tinha vários novos membros.

No entanto, segundo a professora cooperante de Espanhol, esta turma tornou-se faladora, com um comportamento que deixava a desejar e com atrasos constantes, ainda que sem registo de faltas disciplinares. Apesar deste fator, os alunos são esforçados e fazem tudo o que lhes é solicitado sem reivindicações, participam regularmente e demonstram interesse e motivação pela aprendizagem e no que respeita ao estudo da disciplina.

Pelo que foi possível constatar, quando a turma se expressa durante as atividades, fá-lo sobre o tema sobre o qual está a aprender, debatendo respostas, além de ter alguns

momentos frutíferos, na medida em que se esforça por interagir e tenta participar em espanhol.

Através da observação direta e dos testes diagnósticos, concluiu-se que mostram sempre curiosidade em aprender novo vocabulário, principalmente nos momentos de leitura em que surge inevitavelmente léxico desconhecido. Apesar disso, sendo um nível de iniciação, o mesmo ainda é um pouco limitado, fazendo com que repitam alguns termos ou utilizem estruturas frásicas mais simples, observando-se, por isso, uma dificuldade em desenvolver certas ideias.

1.3. Justificação do projeto de investigação-ação

Aquando da observação das maiores dificuldades em sala de aula e da correção dos exercícios dedicados à expressão escrita, apercebi-me da existência de um denominador comum aos diferentes alunos das turmas que me foi possível acompanhar, quanto a dificuldades na escrita, tal como a ausência ou o emprego vocabulário variado e repetições que, conseqüentemente, levam à falta de coerência e coesão dos textos.

Observou-se que, em grande parte das aulas, os alunos de Português do 8.º ano se dedicavam principalmente à leitura de textos e à realização de perguntas de interpretação, focando predominantemente no estudo literário, que era, por vezes, seguido de exercícios de gramática. Esta abordagem limitava as oportunidades para a prática da escrita. Ao corrigir os exercícios de expressão escrita, constatou-se que apresentavam um vocabulário limitado, com repetições e uma escrita básica e coloquial, indicando a necessidade de uma intervenção específica para melhorar a competência dos alunos nessa área. Já na turma de Espanhol do 10.º ano, verificou-se que a falta de momentos dedicados ao desenvolvimento da escrita resultava em textos simples e curtos. A maioria das atividades de escrita baseava-se em modelos dos manuais, predominantemente diálogos, o que limitava a complexidade e a elaboração dos textos produzidos pelos alunos.

No 8.º ano de Português, foram identificadas várias áreas problemáticas. A expressão oral mostrava falta de desenvolvimento das ideias, com um vocabulário limitado e informal. Na leitura em voz alta, observou-se uma execução monótona, com ritmo lento e pouco respeito pela pontuação. Além destas dificuldades, foi observada também uma necessidade significativa de trabalho em gramática que, consoante os exercícios de diagnóstico, era um dos elementos que mais precisava de ser trabalhado. Nestes, foram avaliados os recursos expressivos, a que a generalidade não respondeu ou errou, não havia conhecimento acerca do significado de “valor expressivo”; as funções sintáticas e as orações. Relativamente a estas, a maior parte das respostas apresentava-se também errada.

Em relação à expressão escrita, de acordo com os exercícios diagnósticos realizados que tive a oportunidade de corrigir, foi possível constatar que, apesar de a ideia ser transmitida, o vocabulário que apresentavam era pouco desenvolvido e limitado (Figura 1), ou seja, havia uma dificuldade em formular pensamentos de forma fundamentada e em empregar léxico rico e diversificado, além ser necessário de evitar repetições (Figura 2). A linguagem utilizada era informal (Figura 3, 4 e 5) e a maioria das respostas não eram escritas de forma completa.

Sendo assim, estas observações indicaram a necessidade de uma intervenção focada na melhoria da competência lexical para enriquecer a escrita dos alunos, pela limitação do vocabulário e pela falta de complexidade que as suas produções escritas evidenciavam.

Figura 1- Exemplo 1 da correção de testes diagnósticos

6. "Desde que se tinha sentado naquela cadeira que estava com uma sensação estranha." "Entrava nele e causava-lhe vertigens."
(devas explicar por palavras tuas)

7.1

7.2 Na minha opinião a afirmação que eu me identifiquei mais é a 4 porque eu acho que ele deveria fazer o que está escrito.
(devas desenvolver melhor a tua resposta)

Fonte: Extraído dos testes diagnósticos do 1.º período

Figura 2- Exemplo de comentário realizado pela professora titular nos testes diagnósticos

- Atences à repetição de ideias.
- Deves melhorar a ortografia, principalmente em termos de acentuações.

Fonte: Extraído dos testes diagnósticos do 1.º período

Figura 3- Exemplo 2 da correção de testes diagnósticos

o problema está relacionado com o facto de que Oziel não consegue decidir se quer
5- Desconcentrado, incomodado, preocupado namorar com Maria ou não.
Desconcentrado

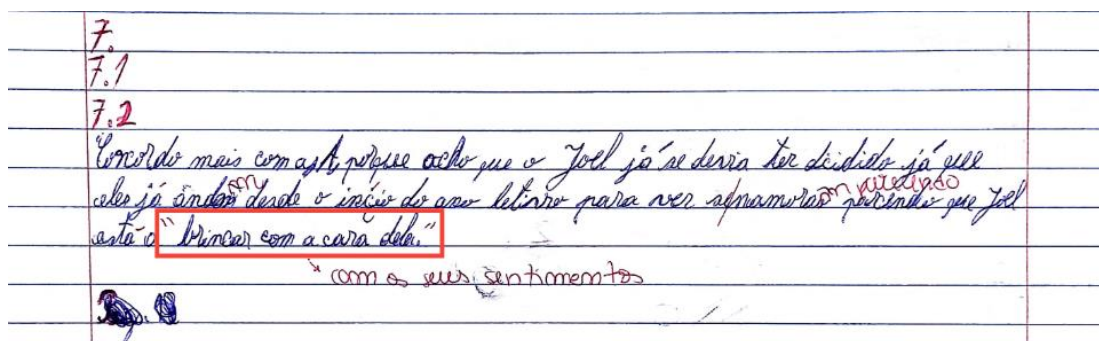
6- "Joel fazia de conta que ouvia" "Poder qualquer coisa."
- Joel não consegue decidir se está apaixonado por Maria, sente atração pela própria
7- A opinião A, porque se ele não quer não vai. mais fácil.

estar a fazer a família de "Burra" e fazê-la
achar que ele gosta dela, mas se ele quiser
der razão antes que ela se "canse" e
saia de casa.

Pag. 18

Fonte: Extraído dos testes diagnósticos do 1.º período

Figura 4- Exemplo 3 da correção de testes diagnósticos

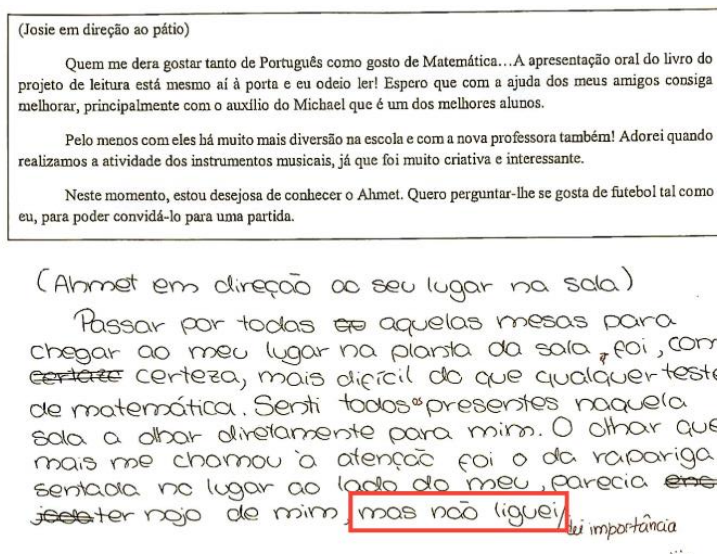


Fonte: Extraído dos testes diagnósticos do 1.º período

Durante, ainda, a observação direta das aulas da turma, foi possível verificar que a escrita quase nunca era trabalhada em aula e, quando o era, era recebida com desmotivação, e, muitas vezes, não era realizada, quer fossem atividades de avaliação, em que as palavras que os alunos escreviam eram o mínimo, quer fossem respostas de desenvolvimento relacionadas com perguntas de interpretação de textos literários. Sempre que isto era pedido, havia protestos em silêncio ou em sussurros, não só para atividades deste tipo, mas para tudo o que envolvesse escrever, como registar informações no caderno.

Neste sentido, na aula 0 foi distribuída, por mim, uma tarefa que consistia em elaborar um monólogo (Figura 5) em que os alunos deveriam assumir o papel de uma das personagens do texto que havia sido analisado, compartilhando os seus pensamentos e sentimentos. O que se observou foi que a maioria dos alunos mostrou descontentamento por ser uma tarefa de escrita, questionando se iriam ter de escrever, se as palavras que tinham escrito eram o suficiente e muitos pedindo ajuda nos seus lugares, afirmando não saber como ou o que escrever. Após a recolha do exercício foi verificada, da mesma forma, a linguagem informal que utilizam, demonstrando que é uma turma com pouca apetência pelo Português, sem motivação e com desinteresse notórios, em resumo, relutância no que diz respeito ao estudo.

Figura 5- Exemplo de correção do exercício de expressão escrita realizado na aula 0



Fonte: Extraído do exercício de expressão escrita realizado na aula 0

Nesta sequência, de forma a corroborar as análises e conclusões tiradas a partir destes métodos de recolha de informação, ou seja, atividades de diagnóstico aplicadas na sala de aula e observação de aulas, foi, ainda, aplicado um inquérito por questionário (Anexo 1), no início do ano letivo. O objetivo era identificar quais as áreas em que os alunos sentiam mais dificuldade, mas também quais pensavam concretizar com maior facilidade e as razões de isso ocorrer, de forma a detetar a problemática que lhes assistia de maneira mais eficiente, através de questões simples e de possível justificação, ainda que de forma não obrigatória. A este questionário responderam 17 alunos.

Para apresentar os seus dados, de forma a organizar e a facilitar a análise das informações, foi elaborada uma tabela (Tabela 1) que inclui todas as questões, as percentagens de respostas, bem como as justificações fornecidas (mencionando-se o número de respostas dadas), com foco especificamente no domínio da escrita, apresentadas ao longo do texto. Essas justificações foram categorizadas, e maior atenção foi dada às mais frequentes, selecionando-se as informações mais pertinentes para o desenvolvimento de uma estratégia eficaz, aplicável de forma global às duas disciplinas.

Tabela 1- Resultados do inquérito por questionário – Português

Questão	Respostas/Percentagem de respostas		Justificações/Nº de respostas		
Qual o domínio em que sentes mais dificuldades na disciplina de Português?	Gramática	70,6%	1. Dificuldade em encontrar palavras apropriadas: “É mais complicado porque nunca sei o que dizer, não encontro as palavras certas.” (1 resposta) 2. Desenvolvimento de pensamentos: “Não sei desenvolver os meus pensamentos.” (1 resposta) 3. Tempo e esforço: “Demora muito tempo e tenho de pensar mais.” (1 resposta)		
	Escrita	17,6%			
	Leitura	5,9%			
	Ed. Literária	5,9%			
Gostas de escrever?	Sim	29,4%	(Sim) 1. Expressão Criativa “Gosto de inventar histórias”. (1 resposta) 2. Expressão pessoal/de reflexão “Gosto de sentir que estou a escrever um diário.” (1 resposta) 3. Indefinição “Não sei.” (3 respostas)		(Não) 1. Dificuldade em encontrar palavras apropriadas “Preciso de pensar mais e nunca sei o que escrever.” (1 resposta) “Nunca consigo pensar em ideias para os textos.” (1 resposta) “Não consigo expressar o que quero dizer.” (3 respostas) 2. Tempo e Esforço “Dá muito trabalho” (1 resposta) “É complicado” (1 resposta) “Demora muito tempo” (2 respostas) 3. Problemas com a expressão “Não sei explicar” (3 respostas) “Não tenho criatividade” (1 resposta) 4. Insegurança “Porque a professora diz que cometo muitos erros.” (1 resposta)
	Não	70,6%			
Que palavras associas ao termo escrita?	1. Complexidade e esforço: “Cansativo”, “difícil”, “complexo”, “complicado” (7 respostas)		2. Materiais de escrita: “Borracha”, “lápis”, “folha” (4 respostas)		3. Processos e produtos de escrita: “Ler”, “textos”, “composições” (6 respostas)
Quais são as tuas maiores dificuldades na escrita?	Usar vocabulário variado e evitar repetições 41,2%	Escolher as palavras certas para me expressar 29,4%	Usar pontuação corretamente 23,5%		Acentuar as palavras corretamente 5,9%

Costumas escrever fora da sala de aula?	Sim	17,6%	(Sim) 1. Expressão Criativa “Gosto de inventar histórias.” (1 resposta) 2. Motivações pessoais “Porque ajuda-me a sentir melhor.” (1 resposta) “Porque gosto.” (1 resposta) 3. Indefinição “Não sei.” (1 resposta)	(Não) 1. Falta de Interesse “Não gosto”/”Não gosto de escrever” (2 resposta) “Prefiro fazer coisas mais interessantes” (1 resposta) “Prefiro estar no telemóvel” (1 resposta) “Não é preciso” (3 respostas) 2. Falta de tema/conteúdo “Não tenho sobre o que falar” (2 respostas) “Não tenho para quem escrever” (1 resposta) 3. Complexidade e esforço “É complicado” (1 resposta) “É difícil” (2 respostas) 3. Indefinição “Não sei.” (1 resposta)	
	Não	82,4%			
Costumas rever e corrigir os teus textos antes de entregá-los?	Sim 35,3%		Não 64,7%		
Tens alguma sugestão para trabalhar a expressão escrita em sala de aula?	1. Sugestões sobre abordagens “Fazer textos com vocabulário mais caro” (1 resposta) “Escrever mais palavras diferentes e caras” (1 resposta) “Escrever textos com temas que gostamos” (1 resposta) “Corrigir textos dos outros” (1 resposta)		2. Sugestões sobre atividades dinâmicas “Mais trabalhos de grupo” (1 resposta) “Jogos interessantes/de cartas” (2 respostas) “Algo mais fixe/diferente” (2 respostas) “Gosto das aulas dos professores estagiários” (1 resposta)		3. Indefinição “Nenhuma” (1 resposta) “Não” (2 respostas) “Não sei” (1 resposta) “Não tenho” (1 resposta) “Não me lembro” (1 resposta)

Fonte: Elaboração própria

Como é possível observar anteriormente, neste questionário, dos 17 alunos que responderam, cerca de 18% dos alunos apontaram a escrita como o domínio em que sentiam mais dificuldade, sendo que as justificações oferecidas por alguns alunos a esta questão incluíam comentários como: “não sei desenvolver os meus pensamentos”; “demora muito tempo e tenho de pensar mais” e até “é mais complicado porque nunca sei o que dizer não encontro as palavras certas”. É irrefutável que a opção mais eleita foi o

domínio da gramática, no entanto, apesar de ser uma área com dificuldades notórias, a decisão de não me focar especificamente neste aspeto, ao longo do projeto, deveu-se ao facto de se demonstrar urgente melhorar a expressão escrita e o seu vocabulário, dado que estas áreas tinham um impacto mais direto na capacidade dos alunos de transmitir ideias de forma clara, sendo essenciais para enfrentar as dificuldades gerais de comunicação observadas.

Também à pergunta “Quais palavras associas ao termo “escrita?””, além de referirem componentes e elementos que fazem parte desta competência e revelam um papel fundamental no seu processo, atribuíram-lhe ainda alguns adjetivos não tão favoráveis como “cansativo”, “complexo” e “difícil”.

O mesmo se pôde comprovar com a simples questão “Gostas de escrever?”, em que cerca de 71% dos alunos, uma percentagem deveras significativa, revela não demonstrar esse apreço e, refletindo sobre os motivos dessa falta de interesse, indicam que é algo trabalhoso, entediante e que exige demasiado esforço, tanto no que se refere à criatividade quanto à construção de ideias. A esta pergunta (“Gostas de escrever?”) foram, manifestadas também expressões como “dá muito trabalho”; “é complicado”; “preciso de pensar mais e nunca sei o que escrever” e “não consigo expressar o que quero dizer”, demonstrando da mesma forma, a falta de empenho ou esforço envolvido e aplicado na produção escrita.

Apesar de os restantes alunos afirmarem que gostam de o fazer, recorrendo às justificações “gosto de escrever”, “gosto de inventar histórias” e até “ajuda-me a sentir melhor”, isto resume aquilo que acontece no seu dia a dia e foi confirmado pela própria professora titular: apesar de uma parte dos estudantes desta turma exprimirem um certo gosto pela escrita, o mesmo não se verifica nas suas produções, pelas dificuldades de expressão existentes.

Neste sentido, foi importante identificar quais os aspetos específicos da escrita que os alunos achavam mais desafiadores, permitindo assim uma intervenção mais direcionada, de forma a ajudar a melhorar a aptidão geral dos alunos.

Na tabela apresentada, pode comprovar-se que uma proporção significativa de alunos apontou que escolher as palavras certas para expressar as suas ideias e usar vocabulário variado, evitando repetições, são as principais dificuldades, o que indica uma necessidade de este projeto se focar no enriquecimento lexical e na precisão na escolha de palavras, revelando-se esta uma possível área de intervenção. Embora o questionário tenha apontado outras dificuldades, o foco no enriquecimento lexical justifica-se pela importância de ampliar o vocabulário e melhorar a precisão verbal, competências cruciais para superar os desafios observados na expressão escrita.

Com este questionário, foi depreendido, ainda, que talvez esta falha se deva à escassa prática da expressão escrita, mas também pela exígua revisão e correção dos textos. À pergunta “Costumas escrever fora da sala de aula?”, 82,4% dos alunos revela não o fazer fora desse contexto, justificando a sua escolha através da garantia que têm “coisas mais interessantes para fazer”, que preferem “estar no telemóvel” ou que não sabem “sobre o que falar”. Já no que se refere à pergunta “Costumas rever e corrigir os teus textos antes de entregá-los?”, 64,7% não costuma rever nem corrigir as suas produções, daí a necessidade da criação de um objetivo dedicado ao desenvolvimento da competência de reflexão sobre as escolhas lexicais, devido à preocupante e indiscutível ausência de envolvimento com a atividade de escrita, para que esta fosse melhorada.

Durante a leitura em sala de aula, é possível identificar o vocabulário que cada aluno domina, seja pelas dúvidas que levantam ou pelas dificuldades que encontram na interpretação de textos, geralmente causadas pela falta de compreensão do que estão a ler. Posto isto, foi criado um objetivo que pretendia que os alunos elaborassem a sua própria ferramenta de auxílio nestes momentos de impasse e desconhecimento, para que identificassem e aprendessem novos vocábulos, desenvolvendo, da mesma forma, a competência para aprender autonomamente, na disciplina de Português. Como sugestão, no inquérito aplicado, para trabalhar a expressão escrita, os próprios alunos, para responder à questão “Tens alguma sugestão para trabalhar a expressão escrita em sala de aula?”, de quatro respostas, três alunos propõem sugestões semelhantes: o uso de

“vocabulário caro”: “fazermos textos com vocabulário mais caro”; “escrever mais palavras diferentes e caras”.

Quanto ao caso do grupo de Espanhol do o 11.º ano, a turma elegida inicialmente, juntamente com o 8.º ano, a estratégia deste projeto foi pensada para ser aplicado nesta. Apesar de a turma de Espanhol se encontrar no nível A2.2/B1.2, o repertório que apresentava não correspondia ao nível que estavam a aprender, já que era extremamente limitado e com frequente influência da língua materna, não só oralmente como na escrita, repleta de erros básicos. No entanto, após a mudança para o 10.º ano, o projeto teve de ser adaptado, pois, embora o problema persistisse também neste novo grupo, ajustes específicos foram necessários para atender às características dessa turma. Tal como mencionado anteriormente, o 11.º ano de Espanhol também apresentava dificuldades na escrita, embora num contexto de aprendizagem de uma LE, num nível inicial. Apesar dessas diferenças em relação ao 8.º ano de Português, ambos os grupos revelavam a necessidade de aprimorar a sua competência de escrita, o que justificou a aplicação do mesmo questionário para identificar as áreas que precisavam de maior intervenção.

Ainda assim, foi também por via da leitura que compreendi em que parte do léxico podia incidir o trabalho e aquele de que os alunos mais necessitavam, dado que constantemente perguntaram o significado, principalmente, de conectores discursivos, algo cujo uso poderia melhorar a coesão e o desenvolvimento dos seus textos, uma das escolhas possíveis para trabalhar, dado o nível em que se encontravam e o vocabulário ainda elementar e limitado que aprendiam, não podendo assim haver um avanço significativo neste sentido. Nesta turma, o mesmo questionário (Anexo 2), que será apresentado de igual modo em forma de tabela (Tabela 2), foi aplicado no início do ano ao 10.º, no qual participaram 16 alunos.

Tabela 2- Inquérito por questionário – Espanhol

Questão	Respostas/Percentagem de respostas		Justificações/Nº de respostas	
Qual o domínio em que sentes mais dificuldades na disciplina de Espanhol?	Gramática	62,5%	1. Complexidade “É complicado/É difícil.” (3 respostas) 2. Problemas com a expressão “Não sei explicar.” (1 resposta)	
	Escrita	18,8%		
	Interação oral	12,5%		
	Compreensão escrita	6,2%		
Gostas de escrever?	Sim	25%	(Sim) 1. Expressão pessoal/de reflexão “É libertador.” (1 resposta) “Gosto de partilhar os meus pensamentos.” (1 resposta) “Ajuda-me a sentir melhor” (1 resposta)	(Não) 1. Tempo e esforço “Demora muito tempo./Demora muito tempo e nunca sei o que escrever ¹ .” (2 resposta) “É muito complicado” (1 resposta) “Exige muito de mim.” (1 resposta) 2. Preferência pela LM “Só gosto de ser em Português”/“Se for em Português gosto, mas a Espanhol não, porque não tenho muito vocabulário ¹ .” (2 respostas) 3. Problemas com a expressão/competência “Não consigo escrever algo bom.” (1 resposta) “Não sei expressar as minhas ideias.” (1 resposta) “Não aprecio muito.” (1 resposta) ¹ Estas justificações podem, ainda, relacionar-se com uma 4ª categoria: Falta de vocabulário.
	Não	75%		
Quais são as tuas maiores dificuldades na escrita?	Usar vocabulário variado e evitar repetições 68,8%		Escolher as palavras certas para me expressar 6,2%	Acentuar as palavras corretamente 18,8%
Costumas escrever em Espanhol fora da sala de aula?	Sim	12,5%	(Sim) 1. Prática “Para praticar mais.” (1 resposta) 2. Indefinição “Não sei.” (2 respostas)	(Não) 1. Falta de necessidade “Não é preciso./Nunca foi preciso.” (2 respostas) 2. Falta de interesse/Indefinição “Não gosto./Não sei.” (2 respostas) 3. Falta de vocabulário “Não tenho vocabulário para escrever grandes coisas”. (1 resposta)
	Não	87,5%		
Costumas rever e corrigir os teus textos antes de entregá-los?	Sim 43,8%		Não 56,3%	

Fonte: Elaboração própria

Dos 16 alunos que participaram, embora a maioria indicasse a gramática como a área de maior dificuldade, 18,8% dos alunos optaram por escolher a escrita. A maior parte dos alunos insurgiu-se, em sala de aula, afirmando que gostavam de o fazer, principalmente na Língua Materna e até em Inglês, no entanto, devido ao nível em que se encontravam, por vezes era uma tarefa difícil pelo vocabulário ainda reduzido que tinham, afirmando “Se for em português gosto, no entanto a espanhol não tenho muito vocabulário”; “Não sei expressar as minhas ideias da melhor forma” e “Nunca sei bem como escrever”.

A maioria dos alunos, tal como ocorreu com o 8.º ano, escolherem o “Não” para responder à pergunta “Gostas de escrever?”. No caso de espanhol, alguns deles reagiram a esta mesma questão, no questionário e em aula, dizendo que gostavam de o fazer na língua materna, de expressar aquilo que sentiam, definindo a escrita como algo libertador, como uma forma de refletir sobre os seus pensamentos e desabafos, ou seja, viam-na como uma atividade importante no que se refere à partilha das suas emoções e criatividade.

Isto reflete-se ainda nas respostas à pergunta: “Quais são as tuas maiores dificuldades na escrita?”, na qual os estudantes mencionaram o uso de vocabulário variado e a acentuação correta das palavras como os seus maiores obstáculos. Já à questão “Costumas escrever em espanhol fora da sala de aula?”, muitos alunos apontaram que nunca tiveram a necessidade de praticar a escrita da LE fora do contexto escolar. Este fato, aliado à falta de um léxico diversificado, limita a capacidade de realizar textos mais elaborados.

Tendo em conta as dificuldades observadas e o que é estabelecido pelos documentos curriculares, considera-se que o desenvolvimento da expressão escrita é uma área de intervenção essencial para estes alunos. Segundo as AE de Português para o 8.º ano (Direção-Geral da Educação, 2018a), espera-se que os discentes sejam capazes de “redigir textos coesos e coerentes, em que se confrontam ideias e pontos de vista e se toma uma posição sobre personagens, acontecimentos, situações e/ou enunciados”, de “escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado”, e de “rever para avaliar se o texto escrito

cumprir os objetivos iniciais, para detetar fragilidades e para aperfeiçoar e concluir a versão inicial” (p.10). Já no que diz respeito aos alunos de 10.º ano, de acordo com o documento sobredito, destinado a Espanhol (Direção-Geral da Educação, 2018b), o estudante de espanhol que integre tal ano deve “utilizar vocabulário elementar e estruturas frásicas simples” e “articular as ideias com coerência para gerar uma sequência linear de informações” (p.9). É necessário referir que o próprio documento oficial *PASEO* (Martins et al., 2017) afirma que cada estudante deve ser “capaz de pensar crítica e autonomamente” (p.15), além de “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma” (p.22).

Perante a problemática evidenciada nestas turmas, a questão que orientará esta pesquisa será a seguinte: De que forma a substituição lexical pode contribuir para a aquisição de vocabulário em alunos de Português e Espanhol?.

Segundo esta e o que foi referido anteriormente, este estudo terá quatro objetivos centrais com vista à sua resposta:

- Melhorar a expressão escrita dos alunos através da substituição lexical, em Espanhol, focando-se nos marcadores do discurso e, em Português, incentivando o uso de léxico geral (substantivos e adjetivos) mais variado e rico.
- Criar um glossário para identificar e aprender novos vocábulos, desenvolvendo a competência para aprender de forma autónoma, na área do Português;
- Aprimorar a coesão e a coerência dos textos, através do uso do vocabulário aprendido e apropriado, promovendo uma escrita mais estruturada e diversificada;
- Desenvolver a competência de reflexão sobre as escolhas lexicais para melhorar continuamente as produções textuais.

2. Enquadramento teórico

O capítulo presente concentrar-se-á no enquadramento teórico subjacente ao plano de ação, que foi aplicado de acordo com o cenário descrito anteriormente. O desenvolvimento ocorrerá ao longo de quatro secções principais: a análise da complexidade da escrita, o léxico na prática educativa: complexidade, aquisição e uso, a distinção entre aquisição incidental e intencional do léxico, e a exploração das relações semânticas entre palavras. Adicionalmente, será abordada a substituição lexical e sua relevância para a coesão textual, examinando os aspectos mais importantes em que se baseia o projeto.

2.1. A complexidade da escrita

Atualmente, é percebida uma crise na competência escrita por parte dos estudantes e, ainda que trabalhado, não se dedica o tempo necessário à aprendizagem que este domínio exige (Pimenta & Rodrigues, 2020).

Os próprios manuais escolares usados nas aulas, apesar de proporem atividades relacionadas com a escrita, na sua maioria, são orientadas para a compreensão do conteúdo lecionado no domínio da educação literária, não apresentando assim abertura para a produção textual, principalmente voltada para os usos sociais da escrita, algo que se revela fundamental para a inserção do escrevente no mundo (Pimenta & Rodrigues, 2020).

Esta limitação pode estar relacionada à complexidade envolvida no processo de escrita. De acordo com Antunes (2010), um texto costuma ser frequentemente definido como “um conjunto de palavras ou de frases” (p.30), porém, existe um conjunto de critérios e propriedades que realmente fazem um texto ser um texto, como se verá adiante.

O conceito de textualidade é essencial para entender o texto, referindo-se a uma característica estrutural das atividades sociocomunicativas e linguísticas (Antunes, 2010). Todo o enunciado, com função comunicativa, apresenta necessariamente textualidade ou “conformidade textual” (citado por Antunes, 2010).

Sendo assim, em qualquer língua ou situação de interação verbal, a manifestação da atividade comunicativa é a textualidade. Schmidt (1978, citado por Antunes, 2010) enfatiza que o texto é essencial para que a comunicação aconteça, afirmando: “Desde que ela exista, a comunicação dá-se de forma textual” (p.29). Complementando essa ideia, Marcuschi reforça que: “No momento em que alguém abre a boca para falar, começa um texto” (citado por Antunes, 2010, p.29). Com isto, a ideia de que se aprendem palavras e frases separadamente antes de formar um texto, é invalidada (Antunes, 2010).

Tendo por base a literatura associada à linguística de texto, Antunes (2010) sugeriu como propriedades de textualidade a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. No que diz respeito à coesão, este critério torna-se fundamental dado que confere a inter-relação, a ligação e o encadeamento de vários segmentos, como palavras, orações ou parágrafos, ou seja, é devido a ele, que a continuidade de um texto se torna possível. A coerência é outra propriedade que assenta no encadeamento, no entanto, desta vez no encadeamento de sentido, permitindo que o texto seja provido de interpretabilidade, que, além de decorrer dos traços linguísticos do texto, decorre de outros elementos constituintes da situação comunicativa. A informatividade refere-se ao grau de novidade ou imprevisibilidade que um texto apresenta no contexto comunicativo, influenciando a sua interpretação por quebrar expectativas quanto à forma ou conteúdo. A intertextualidade é a criação de um texto a partir de outros já existentes, incorporando modelos, informações e conceitos previamente explorados, mesmo que inconscientemente.

No entanto, o próprio processo de escrita, segundo o Plano Nacional do Ensino do Português (2007), resulta também da “diversidade de competências, actividades e domínios de decisão que nele estão presentes” (p.10). Durante este complexo processo, o aluno deve tomar decisões sobre o conteúdo que irá incluir no seu texto e sobre o tipo de linguagem que será utilizada para o expressar. Mesmo com uma estrutura inicial definida, as palavras específicas não são todas conhecidas de antemão. Escrever é mais do que transcrever algo pré-determinado, ou seja, requer mobilização de componentes linguísticos, influenciados

por fatores cognitivos, emocionais e sociais. Além disso, varia conforme a situação e a competência do escritor, fazendo com que escrever não seja apenas dominar um modelo fixo, mas transformar o próprio processo de escrita para explorar todas as suas potencialidades. Assim sendo, o próprio professor pode funcionar como facilitador, apoiando a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão.

O processo de escrita, especialmente em fases iniciais, frequentemente resulta em textos básicos, com uma estrutura simples e marcada pela oralidade. Como aponta Kroll (1981, citado por Carvalho, 2013), nesse estágio, os alunos tendem a escrever como falam, o que gera textos com abundância de coloquialismos e pouca diferenciação entre as normas da linguagem escrita e falada, resultando numa escrita rudimentar. Esta tendência reflete a dificuldade dos alunos em adaptar o discurso oral para a escrita, resultando, como consequência, em produções textuais que carecem de organização formal e uso apropriado de vocabulário.

Tal como refere Isabel Margarida Duarte (2003), o ato de escrita não pode ser definido simplesmente como uma transcrição do que é oralmente proferido: “o texto escrito tem características próprias que hão-de ser conhecidas, para poderem ser conscientemente usadas. Produzir um texto escrito não é fazer uma mera transcrição de um texto oral” (p.11).

Cassany et al. (1994) observam, da mesma forma, que muitos professores já se depararam com produções escritas de alunos que, apesar de apresentarem alguns aspectos corretos, são frequentemente descritas como “pobres e simples”, com um “conteúdo banal e pouco elaborado”, uma “sintaxe simples e repetitiva” e um “léxico limitado a nomes comuns e básicos” (p.328). No entanto, existem alunos que se destacam por “arriscar-se ao usar a língua”, desenvolvendo ideias originais com frases mais complexas e procurando “sinónimos e palavras mais sofisticadas para precisar o significado” (p.328). Esta abordagem

demonstra uma capacidade verbal e um domínio da língua superior ao das produções mais simples.

Assim sendo, as atividades mencionadas na escrita incluem a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema e o gênero textual, a seleção e organização de ideias, a redação, ou seja, a escolha de palavras, e a avaliação do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Estes subprocessos são fundamentais para transformar a escrita de uma mera transcrição de ideias em uma produção textual complexa e estruturada. Através de uma abordagem consciente e orientada, como aponta Duarte (2003), o ato de escrita deve ser visto como um processo que envolve escolhas deliberadas e estratégias para construir um texto que vá além da oralidade.

Neste sentido, surgiram, ao longo dos anos várias propostas relativas à aprendizagem de técnicas que poderiam favorecer todos os subprocessos subjacentes à produção escrita, desde a organização de ideias, passando pela coerência e coesão, até à revisão, que implica, conseqüentemente, a correção e o aperfeiçoamento. Estas estratégias têm o objetivo de desenvolver a capacidade de consciencialização dos alunos sobre o próprio processo de escrita.

Um dos modelos que se tornou uma referência foi o de Hayes e Flower (1980, citado por Camps, 2005), já que explica as complexas inter-relações que são estabelecidas entre as execuções que cada escrevente pratica, isto é, planificar, textualizar e rever (Camps, 2005), tal como referido anteriormente e definido pelo próprio Ministério da Educação de Portugal.

Também as propostas de Daniel Cassany, tiveram destaque, já que foram essenciais na renovação do ensino da expressão escrita. Como refere Camps, “A atenção aos processos de redação e sobretudo ao seu desenvolvimento nas aulas viu-se enriquecido pela atenção conferida à diversidade dos textos e pela influência da linguística textual no ensino” (Camps, 2005, p.5), já que, segundo Cassany (1998, citado por Costa, 2015) “se escribe mucho pero se enseña poco a escribir (...) las prácticas explícitas de escritura, cuyo objetivo es

incrementar las capacidades compositivas del alumnado son escasas, breves y disciplinarias de lengua” (p.47).

Cassany et al. (1994) criaram o “perfil do bom escritor” ao analisar as produções escritas dos alunos mais bem classificados, focando-se essencialmente em seis aspetos. Em primeiro lugar, o bom escrevente deve ter consciência da audiência, devendo pensar em formas de transmitir aquilo que pretende dizer e como o fazer. Em segundo, os escritores precisam de criar objetivos, construir um esquema ou mapa mental daquilo que pretendem escrever, isto é, planificar o texto. O “bom escritor” necessita, ainda, de rever os fragmentos à medida que os escreve, de forma a confirmar se, de facto, as suas ideias estão ajustadas ao que tenciona escrever, mas também de maneira a relacioná-los com os seguintes. Depois disto, deve rever o seu texto, introduzindo modificações ou melhorias, incidindo sobre o significado do conteúdo do seu texto.

É rara a vez em que o escritor se sente satisfeito com a primeira versão do seu esboço, nesse sentido, vai-o alterando durante o seu processo de produção, devido ao surgimento de novas ideias e ao facto de querer incorporá-las. Por fim, durante a escrita, devem ser mobilizadas estratégias de apoio que auxiliem o escritor na resolução de problemas e dificuldades, como por exemplo, a consulta de gramáticas ou dicionários de forma a obter as informações de que necessita (Cassany et al., 1994).

Assim, a revisão no processo de escrita envolve a leitura, a avaliação e possível correção ou reformulação do texto. Esta, pode ocorrer ao longo de todo o processo de escrita, especialmente ao longo da textualização e varia desde correções gráficas ou ortográficas até reorganizações mais profundas. Refletir sobre o texto produzido é crucial para tomar decisões de correção e reformulação, e para descobrir novas possibilidades para reescrita ou novos textos. O aluno deve desenvolver a capacidade de se questionar sobre a necessidade de reformular expressões, decidir entre o que fica implícito ou deve ser explicitado, e até procurar alternativas para evitar repetições (Barbeiro & Pereira, 2007).

2.2. O léxico na prática educativa: complexidade, aquisição e uso

Este subcapítulo tem como objetivo analisar a importância e o papel do léxico no ensino das disciplinas de Português e Espanhol, com base nos documentos curriculares de referência. Serão examinadas as diretrizes curriculares para o ensino do léxico, abordando a forma como o vocabulário é integrado no processo educativo e nas práticas pedagógicas.

Além disso, serão exploradas as diferentes dimensões do capital lexical, assim como da competência lexical, incluindo a aquisição e aplicação do vocabulário, e as relações semânticas, como sinonímia, antonímia, polissemia e hiponímia, fundamentais para a prática de ensino, por influenciarem a capacidade dos alunos de se expressarem de forma eficaz.

Contudo, em primeiro lugar, será feita a distinção entre “palavra” e “unidade lexical”, já que uma das principais finalidades da aprendizagem e trabalho com o vocabulário é proporcionar aos estudantes possibilidades para que se expressem de forma adequada e para que adquiram, de forma autónoma, o seu capital léxico.

O termo “palavra” pode tornar-se insuficiente, posto que, tradicionalmente, compreende apenas substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. De igual forma, denominações como “expressões” ou “locuções” também se revelam pouco precisas ou inapropriadas. Por este motivo, “unidade lexical” considerou-se a expressão mais adequada, por ter um significado unitário que constitui um sistema aberto e pode integrar uma ou mais palavras: “expresiones prepositivas y conjuntivas (“aunque”; “al final de”), frases hechas (“no pegar ojo”), combinaciones sintagmáticas bimembres o trimembres (“pelo rubio, negro, castaño”) y expresiones lexicalizadas (“Buen viaje”)” (Cervero & Pichardo Castro, 2000, p.44). Assim, a “unidade lexical” oferece uma visão mais abrangente das combinações linguísticas, indo além das palavras isoladas.

2.2.1. O léxico nos documentos curriculares de referência

A abordagem do léxico nos documentos curriculares é fundamental para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, já que esses documentos fornecem diretrizes essenciais para o ensino do vocabulário, destacando a importância de se construir um repertório lexical rico e diversificado, envolvendo a compreensão das relações semânticas, da coesão textual e da adequação vocabular a diferentes géneros textuais e situações comunicativas. Desta forma, nas subsecções seguintes, serão expostos de forma mais detalhada os documentos curriculares de referência para o ensino de Português no 8.º ano e para o ensino de Espanhol no 10.º ano.

2.2.1.1. Os documentos curriculares no 8.º ano

O documento oficial AE, para o 8.º ano de Português (Direção-Geral da Educação, 2018a), estabelece que os estudantes, em relação ao vocabulário, devem, no domínio da escrita, “escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação” e “reformular textos tendo em conta a adequação ao contexto e a correção linguística” (p.10). No domínio da gramática “analisar relações de sentido entre palavras” (p.11) e no domínio da expressão oral, “produzir um discurso oral com vocabulário e recursos gramaticais diversificados” (p.5).

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015) para o 8.º ano estabelece um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos no âmbito da produção escrita, enfatizando a importância do léxico e do vocabulário, bem como a adequação, a ordenação e a hierarquização da informação.

Na produção escrita, os géneros escolares abordados incluem textos de características expositivas e argumentativas, textos biográficos, páginas de diário e memórias, comentários subordinados a tópicos e cartas de apresentação, nos quais a capacidade de planificar, textualizar e rever deve ser central para a escrita, como já referido.

Para este programa, é a textualização que inclui a diversificação lexical, crucial para a produção de textos coerentes e bem estruturados.

No que se refere à gramática, especificamente à lexicologia, esta tem da mesma forma grande relevância no desenvolvimento das competências de escrita. Os alunos são incentivados a reconhecer propriedades das palavras e a entender as formas de organização do léxico. A identificação de neologismos e a distinção entre palavras polissêmicas e monossêmicas, além do entendimento das relações semânticas, como sinonímia, antonímia, hiperonímia e holonímia, são igualmente necessárias para a construção de um vocabulário diversificado e preciso (Buescu et al., 2015).

2.2.1.2. Os documentos curriculares no 10.º ano

O documento das AE para o 10.º ano de Espanhol (Direção-Geral da Educação, 2018b), em termos de vocabulário, estabelece que os alunos devem “usar um léxico elementar e estruturas frásicas simples” (p. 8), além de “escrever textos simples e curtos (...) sobre assuntos trabalhados nas aulas” (p. 9), sendo neles necessário “articular as ideias com coerência para gerar uma sequência linear de informações” (p. 10). Ademais, o documento destaca a importância de “utilizar estratégias de inferência para determinar o significado de termos desconhecidos a partir do contexto e da análise das palavras (derivação, composição, famílias de palavras, palavras-chave)” (p. 7).

O *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 10.º ano* (Fernández, 2001), apesar de hoje em dia ser um documento que não se apresenta já em vigor, continua a ser uma referência crucial para os professores e destaca a importância do léxico e do vocabulário na escrita, refletindo a centralidade da competência comunicativa no ensino de línguas, o objetivo principal da aprendizagem das línguas. A subcompetência linguística, que envolve o conhecimento e a utilização da gramática, léxico, pronúncia e ortografia, é fundamental para a compreensão e expressão. Esta subcompetência é tratada na aula de Espanhol como língua estrangeira como um meio para a comunicação e não como um fim em si mesma.

Os conteúdos linguísticos previstos no programa, além de muitos outros, incluem o uso dos conectores mais frequentes. Isto visa o desempenho da competência comunicativa, uma vez que “a subcompetência pragmática possibilita a relação entre os elementos linguísticos, o contexto e os utilizadores” (Fernández, 2001, p.18), permitindo uma adequação à situação comunicativa, controlando o discurso e considerando o tema, as intenções comunicativas, os interlocutores e contexto. Refiro-os pois, enquanto os alunos de Português, sendo falantes nativos, têm a possibilidade de trabalhar mais amplamente com a substituição lexical envolvendo substantivos e adjetivos, os alunos de Espanhol, devido ao seu nível de iniciação e vocabulário mais limitado, enfrentam desafios maiores nessa área. Mesmo assim, durante o processo de ensino, observou-se que demonstraram interesse em compreender o uso dos conectores, tal como o seu significado. Neste sentido, decidiu-se incluí-los como foco principal nesta fase da aprendizagem.

Em conformidade com o *Quadro europeu comum de referência para as línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001),

Há já bastante tempo que se reconhece que a língua em uso varia muito conforme as exigências do contexto. Neste aspecto, a língua não é um instrumento neutro como é, por exemplo, a matemática. A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação (p.75).

A subcompetência discursiva ou textual, que envolve a capacidade de relacionar frases para produzir mensagens coerentes em diversos tipos de texto e intervenções orais, é igualmente enfatizada pelo Programa de Espanhol. Para a compreensão absoluta, é crucial que o aluno seja exposto a uma ampla e variada gama de textos (Fernández, 2001).

Após a análise dos documentos curriculares para o 8.º e 10.º ano, que delineiam as competências linguísticas esperadas para os alunos em termos de vocabulário e produção escrita, é crucial aprofundar na compreensão do capital lexical, que desempenha um papel fundamental na qualidade da escrita e na capacidade de comunicação dos estudantes.

Assim, este conceito será explorado a seguir, destacando como o seu desenvolvimento pode impactar a produção escrita e a compreensão textual, conforme os requisitos dos documentos curriculares analisados.

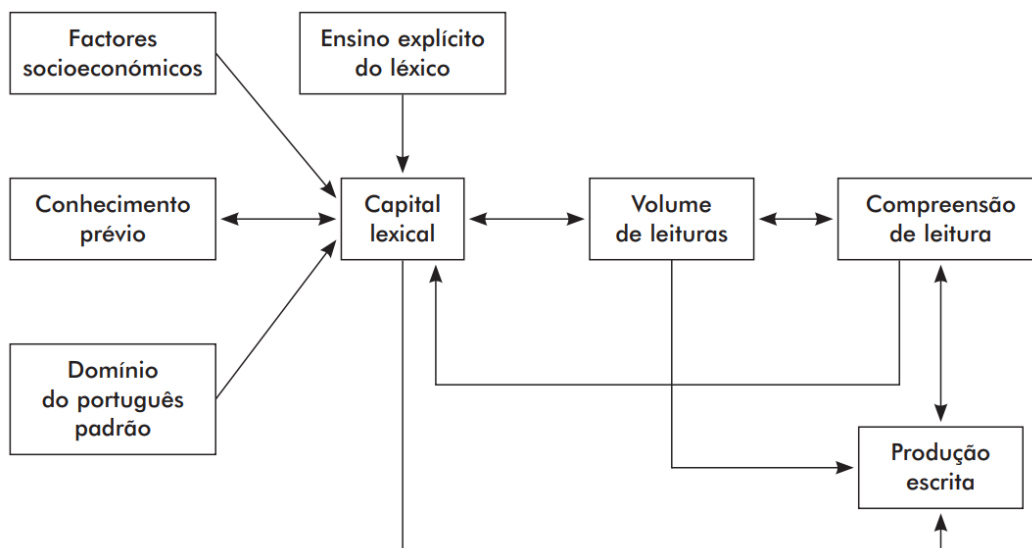
2.2.2. O capital lexical

De acordo com Inês Duarte (2011) o capital lexical é um fator determinante da qualidade da escrita, sendo que, quanto maior este for, maior será a disponibilidade de recursos aos quais os alunos poderão recorrer de forma a selecionar um vocabulário concreto e a evitar repetições (Duarte, 2011).

A autora propõe um modelo (adaptado de Lubliner & Smetana, 2005) chamado “Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita” (figura 6), que representa as relações entre estes três elementos.

Segundo este modelo, os fatores socioeconómicos como o nível educacional dos pais, o acesso a material impresso em casa e o conhecimento prévio sobre o mundo através das interações com adultos e manifestações culturais, além da variedade linguística das crianças, determinam o capital lexical inicial ao ingressar na escola. Esse capital é moldado pelo volume de leitura e pela capacidade de compreensão alcançada. Por sua vez, o capital lexical, o volume de leitura e a compreensão textual são cruciais para a qualidade da escrita, refletindo-se, ainda, de maneira positiva na compreensão textual. O ensino explícito do léxico, enfatizado no *Plano Nacional do Ensino do Português*, visa suprir as limitações iniciais do capital lexical e impulsionar o progresso académico (Duarte, 2011). Estas relações são visíveis no esquema seguinte.

Figura 6- Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita



Extraído de: PNEP, 2011, p.10

Também Margarita Correia (2009) corrobora esta visão afirmando que o desenvolvimento do capital lexical está fortemente ligado à memória, mas também aos tipos de discurso aos quais o indivíduo é exposto. Quanto mais diversificado e rico em termos de vocabulário for esse discurso, mais amplo será o seu próprio.

Este entendimento acerca do conceito de capital lexical, alicerçado em fatores como o volume de leitura, as interações socioculturais e a educação prévia, reflete-se diretamente na capacidade dos alunos de melhorar a qualidade da sua escrita. No entanto, para que esses recursos lexicais sejam efetivamente utilizados de forma adequada, é essencial que os alunos desenvolvam uma sólida competência lexical.

2.2.3. A competência lexical

A competência lexical é fundamental no ensino de línguas, pois vai além da simples ampliação do vocabulário dos alunos, envolvendo a compreensão das características e do funcionamento das palavras como unidades de comunicação, tal como referem Cassany et al. (1994), “su función no es la de ampliar solamente el bagaje léxico de los alumnos, sino también sus conocimientos sobre las características y el funcionamiento de las palabras como unidades, en todas sus dimensiones” (p.379).

Segundo estes autores, uma palavra é, portanto, uma unidade multifacetada na comunicação que abrange diversos componentes linguísticos, podendo ser descrita nos planos fonológico, morfológico, semântico e sintático e constituindo a base da comunicação, formando frases e textos, mas também no plano pragmático, incluindo aspetos não verbais utilizados para expressar pensamentos e realizar atos de fala, além de ter um componente referencial que relaciona a expressão com o mundo real ao referir-se a objetos, processos, qualidades, ações e ideias.

Dito isto, a competência lexical não pode ser descrita apenas como competência linguística, mas como uma manifestação da competência comunicativa, incluindo componentes ideológicos, sociais e culturais. O domínio do vocabulário abrange tanto o conhecimento das palavras e dos conceitos a que se referem, como também as estratégias para usá-las eficazmente e de forma adequada (Cassany et al., 1994).

Para conhecer uma palavra é essencial saber utilizá-la no contexto adequado, conhecendo a sua categoria e as regras do seu uso sintático, compreender os seus diversos significados, tanto denotativos quanto conotativos (conceitos que serão explicados em seguida) e relacioná-la com representações reais e outras unidades lexicais. No âmbito pragmático, é preciso usá-la adequadamente no texto em relação ao contexto e para alcançar um propósito específico (Cassany et al., 1994).

Também Duarte (2011) refere que conhecer uma palavra envolve saber inconscientemente, não só, a classe de palavras a que pertence, já que esse conhecimento

determinará as posições que cada palavra pode ocupar numa frase, assim como “os paradigmas flexionais em que pode entrar”, como envolve, ainda, saber “que condições ela impõe ao contexto sintático em que pode ocorrer” (p.14), afirmando que outro aspecto relevante no conhecimento lexical, que influencia onde uma palavra pode ser utilizada, deriva diretamente do seu significado. Como explica Duarte (2011), refere-se aos papéis semânticos que a palavra desempenha nas expressões combinadas para formar unidades linguísticas mais complexas. Por exemplo, quando falamos das palavras “matar” e “assassinar”, estamos a lidar com verbos que têm significados muito próximos, mas diferem em termos de intenção e contexto de uso. Ambos os verbos são usados para descrever o ato de fazer alguém deixar de viver, sendo que a diferença crucial entre “matar” e “assassinar” está na intencionalidade do ato.

Além disso, o conhecimento das palavras inclui entender a sua estrutura interna, pois muitas compartilham elementos comuns que facilitam a aprendizagem de novas. Por exemplo, em “útil”, “utilidade” e “utilizar”, reconhecemos o radical “útil” e sufixos diferentes. Da mesma forma, palavras como “pensar”, “repensar”, “compensar” e “recompensar” partilham o radical “pensar” e prefixos como “re-” e “com-”, formando novos significados relacionados (Duarte, 2011).

Assim sendo, entender e usar uma palavra envolve um conhecimento complexo que inclui: conhecer a sua pronúncia e ortografia; entender os seus significados e classe gramatical; saber as suas formas flexionais; reconhecer as unidades mínimas de significado; entender com quais classes de palavras pode combinar-se; e compreender os papéis semânticos e propriedades sintático-semânticas das expressões utilizadas.

Nesta sequência, segundo Duarte (2011) é fundamental promover a consciência lexical nos estudantes, envolvendo-o em atividades nas quais tenham de concentrar-se tanto na forma fónica, como ortográfica, mas também na sua estrutura interna e nas condições que a palavra impõe ao contexto e ao significado. Exemplo disso, são atividades de associação de palavras (sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos,

merónimos), já que permitem que os alunos alarguem as suas redes semânticas associadas a cada palavra.

Para levar os alunos a descobrirem o significado das palavras que lhes são desconhecidas, também o papel do professor é relevante. “Quando os alunos encontram no texto uma palavra desconhecida, o professor pode começar por perguntar à turma: Já ouviram esta palavra alguma vez? Onde? Lembram-se do que significa?” (Duarte, 2011, p.28), cabendo-lhe, depois, orientá-los através das suas participações, até obter, efetivamente, o resultado.

É necessário, ainda, fazer a distinção entre vocabulário ativo e passivo. Conforme Cassany et al. (1994), vocabulário passivo inclui palavras que compreendemos, mesmo que não as usemos frequentemente, enquanto o vocabulário ativo engloba palavras usadas regularmente. O vocabulário passivo é geralmente mais extenso, abrangendo terminologias específicas e palavras de dialetos não usuais. Os autores referem ainda outra distinção entre vocabulário geral, utilizado em atividades quotidianas e usos sociais, e vocabulário específico, relacionado com campos técnicos e profissionais. Embora seja difícil definir com precisão quais palavras são imprescindíveis para todos os falantes, listas de palavras frequentes e necessárias têm sido elaboradas para diversos níveis de competência linguística.

Tal como refere a linguista Inês Duarte (2000), o conhecimento lexical

é sensível à distinção entre compreensão e produção. Por outras palavras, existe uma assimetria entre o número de palavras que um falante é capaz de compreender (o seu léxico passivo) e o número de palavras que usa (o seu léxico ativo): o léxico passivo é sempre superior ao léxico ativo (p.68).

Concluindo, além de adquirir e ampliar o vocabulário necessário, tanto ativo quanto passivo, os alunos precisam de desenvolver critérios de uso para cada palavra, considerando o registo, a precisão, as conotações e outros aspetos da situação comunicativa em que será empregada (Cassany et al., 1994).

Neste subcapítulo, a análise da competência lexical será ainda aprofundada através da exploração de dois aspetos: o significado denotativo e conotativo, e o significado contextual e “cotextual”.

2.2.3.1. Significado denotativo e conotativo

De acordo com M. Jesús Cervero e Francisca Pichardo Castro (2000), por norma, há uma tendência universalizada que assenta na crença de que todas as palavras têm um significado fixo, sendo que cada uma representa uma realidade e que essa realidade apenas se expressa com essa palavra. No entanto, é de conhecimento geral que um termo pode ser utilizado para referir diversos sentidos. Podemos tomar como exemplo a palavra “planta” cujo significado remete para algo relacionado com um vegetal. No entanto, também significa “parte inferior del pie, una de las partes en que se divide horizontalmente un edificio, un establecimiento industrial...” (p.22). Isto define-se, então, como “significado denotativo”.

No que respeita ao “significado conotativo”, recorrendo a um exemplo das mesmas autoras, pode citar-se o caso da palavra “café”, enraizada nas culturas espanhola e alemã e relacionada com a ideia de bebida. Do ponto de vista cultural, para um espanhol um café toma-se de pé num bar, quem sabe acompanhado de uma bebida e um cigarro ou depois de uma refeição farta, enquanto para um alemão é frequente que o café seja bebido num escritório através da sua própria chávena ou como um lanche, acompanhando uma fatia de bolo. Neste sentido, este significado evoca associações individuais ou compartilhados pela generalidade dos falantes.

Também no caso de Portugal, a expressão “ir tomar um café” geralmente implica mais do que apenas consumir a bebida. Frequentemente, envolve uma pausa para conversa ou para sentar-se à mesa com amigos ou colegas, sendo um momento social relevante.

2.2.3.2. Significado contextual e cotextual

O significado das palavras está intrinsecamente ligado ao contexto em que são usadas, não podendo ser separado dele, tal como refere Lewis (1993, citado por Cervero & Pichardo Castro, 2000). Assim sendo, as palavras adquirem diferentes sentidos dependendo do contexto em que se inserem.

Também o “co-texto” ou “ambiente/contexto textual”, de acordo com Cervero e Pichardo Castro (2000), influencia, até em maior medida, na seleção das palavras, limitando as possibilidades de eleição dentro de uma frase, uma vez que mediante a intrínseca base de conhecimentos linguísticos e do mundo de que cada indivíduo é provido, é possível saber quais palavras se podem combinar para que as palavras ou enunciados formulados transmitam significado.

Pode constatar-se que a competência lexical, que envolve a compreensão e uso eficaz das palavras, está diretamente relacionada com os processos de aquisição lexical. Esses processos podem ser incidentais ou intencionais, denominando-se, assim: aquisição incidental e intencional, conceitos que serão abordados em seguida, pela sua contribuição para o desenvolvimento desta competência.

2.3. Aquisição incidental e aquisição intencional

A aquisição lexical é um componente essencial tanto no desenvolvimento da LM como na aprendizagem de uma língua estrangeira. No caso da LM, o desenvolvimento do vocabulário ocorre de forma mais natural e espontânea, estando ligado à formação da identidade pessoal e menos dependente do ensino escolar. Em contraste, na aprendizagem de uma língua estrangeira, o desenvolvimento lexical é mais consciente e requer frequentemente uma indução explícita.

Segundo Nation e Coady (1988, citado por Leffa, 2008), a distinção entre aprendizagem incidental e intencional é crucial para compreender a aquisição lexical. A

aprendizagem incidental é natural e não planeada, ocorrendo muitas vezes abaixo do nível consciente, enquanto a aprendizagem intencional é deliberada e sistemática. No entanto, a linha entre estas duas formas de aprendizagem não é rígida, existindo um contínuo onde ambas se influenciam mutuamente. Para a aprendizagem ser eficaz, mesmo na modalidade incidental, é necessário um esforço de atenção tanto para o significado quanto para a forma das palavras.

De acordo com Leffa (2008), na LM, o vocabulário inicial está relacionado com as experiências concretas da infância, envolvendo não só o afeto como a família, sendo adquirido principalmente através da aprendizagem incidental, caracterizada por um *input* oral contextualizado. As crianças não estão focadas em aprender novas palavras de forma deliberada; em vez disso, absorvem o vocabulário naturalmente enquanto tentam compreender os significados daquilo que ouvem. É com o avanço da escolarização que se inicia, depois, uma fase de aprendizagem intencional, onde o aumento do vocabulário se torna um processo consciente.

Conforme Laufer (1997), Coady et al. (1993) e Hirsch e Nation (1992, citado por Leffa, 2008), na aprendizagem de uma língua estrangeira, o processo é invertido. Inicialmente, o desenvolvimento do vocabulário é predominantemente intencional, com palavras e expressões sendo introduzidas explicitamente pelos professores. À medida que o aluno adquire um vocabulário básico de cerca de 3.000 a 5.000 palavras, a aprendizagem incidental começa a desempenhar um papel mais significativo, principalmente através da leitura e da inferência contextual.

Referindo os mesmos autores, a hipótese do *input*, defendida por Krashen (1985, 1989), sugere que o desenvolvimento do léxico ocorre quando o aprendiz está perante um *input* compreensível, foca a sua atenção no significado, ignorando, por sua vez, a forma. Contudo, esta hipótese é contestada por muitos investigadores, que argumentam que é necessário prestar atenção a ambos os aspetos para uma aprendizagem.

Com isto, pode afirmar-se que a aprendizagem incidental oferece várias vantagens: é contextualizada, o que proporciona uma compreensão rica do uso e do significado das palavras; é pedagogicamente eficaz, já que permite a aprendizagem simultânea de vocabulário e compreensão de leitura; e é mais individualizada, uma vez que os textos são muitas vezes escolhidos pelo próprio aluno (Huckin & Coady, 1999). No entanto, esta forma de aprendizagem também apresenta limitações, especialmente no que se refere à língua estrangeira, onde aspetos como expressões idiomáticas e colocações não se desenvolvem espontaneamente e requerem ensino explícito e direto (Bahns & Eldaw, 1993; Arnaud & Savignon, 1997, citado por Leffa, 2008).

Em qualquer caso, a aquisição lexical, seja incidental ou intencional, é fundamental para o domínio de qualquer língua e ambas as formas de aprendizagem são complementares, contribuindo para a expansão contínua do vocabulário ao longo da vida.

Enquanto a aquisição incidental e intencional do vocabulário define como os alunos ampliam seu repertório lexical, entender as relações semânticas entre palavras é essencial para possuir um léxico diversificado. Após analisar a competência lexical e a sua aplicação, é crucial explorar como as relações semânticas entre palavras contribuem para o desenvolvimento e uso do vocabulário. Assim, na próxima secção, abordar-se-á essas relações, tal como a sua importância para a ampliação e aplicação do vocabulário.

2.4. As relações semânticas entre as palavras

Para o desenvolvimento de um léxico variado e pertinente, é fundamental que haja um entendimento acerca das relações semânticas entre palavras, como a sinonímia, antonímia, hiperonímia e a holonímia. Usualmente, os falantes conhecem as relações, a nível semântico, que se estabelecem entre palavras ou unidades léxicas da sua língua materna, já que o seu próprio significado se aprende com base nas associações que criam com outras unidades (Cervero & Pichardo Castro, 2000).

Não se pode esquecer que o vocabulário está sempre presente nas atividades de compreensão e expressão realizadas na aula. Neste seguimento, as relações semânticas são fundamentais. Geralmente, nas aulas, as atividades relacionadas com estas relações, consistem na procura, por parte dos discentes, de sinónimos, antónimos ou hiperónimos de uma palavra dada, isoladamente, ou dos significados possíveis de uma palavra polissémica. Estas atividades podem assumir diferentes formas, quer formar pares de palavras opostas, fazer a correspondência ao uni-las, escolher o significado de uma palavra de acordo com um determinado contexto, escolher uma opção ou escrever diretamente a solução (Cassany et al., 1994).

Neste seguimento, serão abordadas algumas das principais relações semânticas entre palavras: a sinonímia, a antonímia, a polissemia, a homonímia, a hiponímia e os campos semânticos, visando proporcionar uma visão de como as palavras podem se relacionar semanticamente entre si e como isso é importante tanto para a ampliação como para a aplicação de vocabulário.

2.4.1. Sinonímia

Conforme os autores M. Jesús Cervero e Francisca Pichardo Castro (2000), dois termos são sinónimos quando partilham o mesmo significado e são intermutáveis no mesmo contexto. Porém, frequentemente, não existem casos de sinonímia perfeita, ou seja, entidade ou coincidência total entre os significados de duas ou mais palavras, o que suporia correspondência em todos os aspetos, quer denotativos, conotativos e funcionalidades relacionadas. Sendo assim, sempre que a sinonímia é referida, na realidade fala-se de sinonímia parcial.

Contudo, apesar das diferenças que se podem encontrar a nível semântico, sintático ou pragmático, o uso de sinónimos é um recurso eficaz e rápido no que diz respeito à transmissão de significados (Cervero & Pichardo Castro, 2000).

2.4.2. Antonímia

A antonímia é a oposição de significados entre dois termos, sendo estes pares de palavras que se definem reciprocamente por contraposição. Esta antonímia pode ser dividida em três grupos, um em que a negação de um implica a asserção de outro (ex: homem/mulher), estabelecendo uma relação de complementaridade; outro, em que dois termos opostos admitem uma gradação (ex: alto/baixo); e, por fim, um em que ambos os termos são recíprocos, implicando-se mutuamente (avô/neto) (Cervero & Pichardo Castro, 2000).

2.4.3. Polissemia

A polissemia refere-se ao facto de uma unidade lexical apresentar múltiplos significados. A uma unidade correspondem diversos sentidos segundo o contexto em que aparece, como explicam Cervero y Pichardo Castro (2000), “es un fenómeno muy extendido, sobre todo en palabras com significado léxico (sustantivos, adjetivos y verbos)” (p.30).

Relativamente ao ensino de línguas, as mesmas autoras, informam que as palavras polissémicas podem evidenciar um dos seus problemas mais comuns para os estudantes, no entanto também colaboram de forma exímia na economia linguística, evitando a necessidade de memorização de inúmeras palavras. Do mesmo modo, por mais que sejam os significados que uma unidade lexical possua, a sua compreensão é garantida pelo contexto ou co-texto.

2.4.4. Homonímia

Pode considerar-se que dois termos são homónimos quando se pronunciam e escrevem exatamente da mesma forma, sendo por isso homófonos e homógrafos, respetivamente. Contudo, sem estabelecer qualquer tipo de relação semântica entre si e,

por isso, não é causado nenhum problema ou obstáculo na comunicação, posto que, mais uma vez, o contexto ou co-texto definem o seu sentido (Cervero & Pichardo Castro, 2000).

2.4.5. Hiponímia

A hiperonímia refere-se à relação de hierarquia semântica em que o significado de um termo mais geral (hiperónimo) abrange o de outros termos mais específicos (hipónimos). Por outro lado, a hiponímia ocorre quando o significado de um termo mais específico (hipónimo) está contido no de um termo mais geral (hiperónimo). Com isto, este tipo de relações semânticas representa-se normalmente através de um “sistema de árvores” com níveis hierárquicos, sendo este modo de organizar o vocabulário um fundamento para chegar aos “campos semânticos”, indispensáveis para a apresentação ou revisão de vocabulário de uma perspetiva didática (Cervero & Pichardo Castro, 2000). Por exemplo, “fruta” é um hiperónimo que abrange palavras como “maçã”, “banana” e “laranja”, que são tipos de frutas. Já a hiponímia é o inverso, “maçã” é um hipónimo, uma vez que o seu significado está incluído no termo “fruta”.

2.4.6. Holonímia

De acordo com o Dicionário Terminológico, a holonímia refere-se à relação em que o significado de um termo, chamado holónimo, designa um todo que inclui outras partes. Por exemplo, a palavra “barco” estabelece uma relação de holonímia com “vela”, uma vez que o “barco” é o todo que contém uma parte, o “vela”.

2.4.7. Meronímia

Meronímia, por sua vez, segundo o Dicionário Terminológico, é a relação onde o significado de um termo, denominado merónimo, remete a uma parte do todo representado por outro termo, o holónimo. Por exemplo, a palavra “dedo” é um merónimo da palavra “mão”, pois o “dedo” é uma parte que constitui a “mão”.

2.4.8. Campos semânticos

Como mencionado anteriormente, os campos semânticos, são, então, constituídos por unidades lexicais com características comuns no que respeita ao significado, que abrangem uma área específica de significância, representando um princípio essencial para a organização de vocabulário. Uma unidade pode pertencer a distintos campos semânticos (Cervero & Pichardo Castro, 2000).

As relações semânticas entre palavras fornecem a base para entender como os significados se interconectam e se organizam dentro do léxico. Já a substituição lexical aplica esses princípios para promover a coesão e fluência textual. Neste sentido, será explorado este mecanismo.

2.5. A substituição lexical

Como supraindicado, a coesão refere-se às articulações gramaticais do texto. Todas as frases que formam um discurso não são unidades isoladas e desconexas, estão interligadas através da pontuação, de conjunções, artigos, pronomes, sinónimos e até entoação, de modo a formarem uma rede de conexões linguísticas que permitem a codificação e a decodificação de um texto. Embora alguns dos fenómenos de coesão sejam estudados há muito tempo, Halliday e Hasan (1976, citados por Cassany et al., 1994) foram os linguistas que popularizaram esta propriedade do texto, sendo que indicaram, por exemplo, a anáfora como uma das principais formas de coesão.

Segundo estes autores, a anáfora trata a repetição de um mesmo elemento co-referente em frases consecutivas, sendo os principais recursos disponíveis para lidar com as elas e prevenir essas repetições, os seguintes:

- Substituição lexical por sinónimos;
- Substituição gramatical (por pronomes ou advérbios);
- Elipse.

A substituição é o processo pelo qual um segmento anterior é retomado usando diferentes expressões linguísticas. Antunes (2005, citado por Nascimento, 2008) apresenta a substituição gramatical, que ocorre por meio da retomada com pronomes e advérbios; e a substituição lexical, que se dá pela retoma com sinónimos (que terão ênfase neste projeto de investigação-ação) hiperónimos e caracterizadores situacionais. Além disso, acrescenta a recuperação com nomes genéricos e menciona, da mesma forma, como já aludido acima, a elipse.

Conforme o mesmo autor explica, o recurso de substituição lexical envolve utilizar uma unidade lexical que seja textualmente equivalente a outra, substituindo-a. Em comparação com a repetição, a substituição tem a vantagem de permitir a adição de informações ou dados sobre uma referência já mencionada anteriormente.

A substituição lexical desempenha um papel crucial na ampliação do vocabulário e na melhoria da coesão textual, sendo um componente essencial da referência e continuidade discursiva dentro de um texto. Este recurso permite que o escritor estabeleça conexões entre termos ao longo do texto, garantindo a fluidez e progressão do discurso através da variação lexical. Segundo Santos e Benfica (2003, citado por Giacchini, F., 2009), a coesão textual não é inerente a nenhum item lexical isoladamente, mas sim adquirida dentro do contexto textual. Para Antunes (1996 citado por Giacchini, F., 2009), a força coesiva das unidades lexicais reside na carga semântica que possuem, assegurando a continuidade do fluxo textual.

Charolles (1997 citado por Giacchini, F., 2009) inclui a substituição lexical entre as suas metarregras de coesão textual, destacando-a como fundamental para a repetição estrita de elementos ao longo do desenvolvimento do texto. Antunes (2005 citado por Giacchini, F., 2009) explica que a substituição lexical envolve a troca de um elemento por outro semanticamente equivalente, promovendo um movimento constante de volta aos segmentos prévios, essencial para a progressão do texto.

A natureza interpretativa da substituição lexical, como observa este último autor referido, implica uma análise cuidadosa e uma avaliação da adequação do termo substituído em relação ao contexto e aos objetivos comunicativos do autor. Esse recurso não apenas evita a repetição de palavras, mas também enriquece o texto ao acrescentar novas informações ou nuances ao referente substituído, como discutido por Jacobus (2002 citado por Giacchini, F., 2009). Além disso, Antunes (1996 citado por Nascimento, 2008) ressalta que a substituição lexical não é um simples expediente de troca de elementos, mas sim um processo que pode modificar significativamente os sentidos do texto.

A análise da substituição lexical revela que ela exerce uma função essencial na construção e reconstrução dos sentidos textuais, contribuindo para a coesão e coerência ao estabelecer relações de dependência entre os elementos discursivos. Ao promover a variação lexical através de sinónimos, hiperónimos ou expressões descritivas, esse recurso não apenas facilita a compreensão do texto pelo leitor, mas também enriquece a expressividade e precisão da linguagem utilizada (Nascimento, 2008).

A língua possui diversos mecanismos de referenciação que atuam como recursos coesivos de reiteração nos textos, entre eles, os pronomes, os advérbios, a elipse e a conexão.

Conforme Neves (2000 citado por Nascimento, 2008), os pronomes são elementos linguísticos "que têm a função particular de fazer referenciação, sem, entretanto, nomear ou denominar como os substantivos" (p.118). Antunes (2005 citado por Nascimento, 2008) afirma que desempenham um cargo imprescindível no texto ao atuar como elementos de substituição, assegurando a cadeia referencial do texto.

Os advérbios podem também atuar como substitutos, sendo aqueles que indicam circunstâncias de lugar e tempo. Essas categorias défticas, termos linguísticos que indicam uma relação espacial, temporal ou pessoal de um elemento em relação ao contexto de comunicação, segundo Neves (2000 citado por Nascimento, 2008), orientam-se

referencialmente em relação “ao falante e ao aqui-agora, constituindo o complexo modo-temporal que estabelece o ponto de referência do evento de fala” (p.119).

No que se refere à elipse, Antunes (2005) refere que é uma estratégia que consiste em omitir um termo, uma expressão ou até mesmo uma sequência maior (como uma frase inteira) que tenha sido previamente introduzida noutro ponto do texto, mas que pode ser recuperada através de marcas presentes no contexto verbal em que ocorre (citado por Nascimento, 2008).

A conexão consiste noutra forma de coesão. Entre as diversas orações de um texto, a mesma é mantida através de uma ampla variedade de relações, como coordenação, subordinação, oposição significativa, ordenação lógica, temporal, entre outras, as quais são expressas por vários tipos de conectores, tais como conjunções de coordenação (“y”, “ni”, “pero”) e de subordinação (“a pesar de”, “como”, “cuando”), mas também estruturas gramaticais (“en primer lugar”, “previamente”, “por un lado”), que facilitam a organização do texto, especializadas em conectar frases tal como as preposições. Outros elementos desempenham essa função em conjunto com outras funções, como os advérbios (Cassany et al., 1994).

Com isto, o enquadramento teórico fundamenta-se na teoria do desenvolvimento lexical e na importância das relações semânticas para a compreensão e organização do vocabulário, questões importantes para este projeto que visa melhorar as competências lexicais dos alunos em Português e Espanhol através da substituição lexical, com o objetivo de enriquecer o seu vocabulário e melhorar a sua expressão escrita.

A seguir, apresentar-se-á o desenho do plano de ação, com base neste enquadramento, elaborado para abordar as dificuldades identificadas e alcançar os objetivos propostos detalhando a metodologia, os instrumentos de recolha de dados e os critérios de análise utilizados para garantir que as intervenções sejam eficazes.

3. Desenho do plano de ação

Este capítulo apresenta o desenho do plano de ação do projeto, que visa encontrar uma solução para o problema identificado anteriormente no capítulo 1, com o objetivo de levar à melhoria das competências lexicais dos alunos nas suas produções escritas. Para isto foi formulada a pergunta de investigação: De que forma a substituição lexical pode contribuir para a aquisição de vocabulário em alunos de Português e Espanhol?, que orientou a criação e aplicação das intervenções educativas.

Para atingir o propósito de melhorar essas competências, foram estabelecidos objetivos específicos que assentam na melhora da expressão escrita dos alunos, tanto em Espanhol como em Português, promovendo um vocabulário mais variado; na criação de um glossário, propiciando a aprendizagem autónoma em Português; no aperfeiçoamento da coesão e coerência textual e no desenvolvimento da reflexão sobre as escolhas lexicais para melhorar a escrita.

Neste capítulo, abordar-se-ão aspetos como a metodologia utilizada para implementar as atividades e alcançar os objetivos propostos, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados para avaliar o impacto das intervenções, assim como os critérios de análise de dados adotados para avaliar a eficácia das intervenções executadas.

3.1. Metodologia

A metodologia escolhida para esta investigação foi a investigação-ação. Esta metodologia, principalmente nas práticas educativas, revela-se como uma das mais aptas para a reconstrução de uma realidade e para “favorecer as mudanças nos profissionais e/ou instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos” (Coutinho et al. 2009, p.356). Além disso, pode ser descrita como “uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão

crítica” (Dick, 1999, citado por Coutinho, et al., 2009), em que são na maioria dos casos realizados mais do que um ciclo, de um modo contínuo, para que os métodos, os dados e a interpretação dessas informações sejam aperfeiçoados, através precisamente da experiência.

No entanto, o que é fundamental na investigação-ação é a reflexão crítica que o professor realiza sobre a sua própria prática, ajudando não apenas a resolver problemas, mas também, e sobretudo, a planejar e a implementar mudanças nessa mesma prática (Coutinho, et al., 2009).

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados selecionados para garantir uma análise abrangente e eficaz foram a observação direta, questionários aos alunos, as fichas de trabalho, os textos dos estudantes e a tabela de autoavaliação.

Primeiramente, recorreu-se à observação direta para identificar as principais dificuldades dos alunos e monitorar a implementação das atividades pedagógicas, bem como a participação dos estudantes em sala de aula. Para organizar e registrar essas observações, foi utilizado um diário de observação (Anexo 3), onde foram anotadas as observações sobre essas atividades realizadas, o comportamento dos alunos, as características das turmas e o contexto geral das aulas, assim como a interação dos alunos com os conteúdos.

Foram aplicados inquéritos por questionário, tanto em Português (Anexo 1) quanto em Espanhol (Anexo 2), para obter o *feedback* dos estudantes sobre as suas perceções das dificuldades enfrentadas e preferências em relação ao currículo. O de Português foi realizado no início do ano letivo e constituído por perguntas acerca dos domínios da escrita e da gramática, já que foram aqueles em que mais se identificou dificuldades, predominantemente, de resposta de “sim” ou “não” ou de resposta curta. Todas estas

tenham a possibilidade de justificação. No que se refere ao de Espanhol, foi elaborado mais tarde, mas de forma idêntica ao realizado com os alunos de LM, apenas adaptado por se tratar de uma LE.

Estes inquéritos procuraram ser curtos e objetivos, de forma a que os alunos se mantivessem motivados no seu preenchimento, além de serem o mais claro possível, para que pudessem expressar-se facilmente, sem entraves na compreensão. O seu objetivo era corroborar as observações realizadas e obter uma visão mais detalhada sobre as experiências dos alunos.

As tarefas presentes nas fichas de trabalho em prol deste projeto de investigação-ação, executadas pelos alunos, serviram como outro instrumento de observação, utilizado para realizar uma análise que tinha a finalidade de verificar se a estratégia escolhida se tornou reveladora na aquisição de vocabulário diversificado. Esses resultados também foram essenciais para avaliar a melhoria na coesão e coerência das produções escritas.

Adicionalmente, foram utilizadas tabelas de autoavaliação (figura 7) para favorecer a reflexão dos alunos sobre o seu próprio desempenho e progresso, as quais continham perguntas que os incentivavam a refletir sobre as suas respostas, ajudando-os a terem consciência acerca de como estas podiam influenciar um texto, mas também para que pudessem reconsiderar possíveis alterações e pensassem sobre as suas dificuldades e as razões pelas quais as tiveram.

No caso de Português, relativamente à tabela, foram elaboradas opções para que os alunos conseguissem de uma forma mais eficaz, justificar-se. Dentre elas, encontram-se: “Soa melhor no contexto da frase”; “Para evitar repetir uma palavra com o mesmo sentido já utilizada no texto”; “O significado da palavra torna-se mais claro e adequado” e “Já conhecia o sinónimo e tinha-o utilizado antes.”

O facto de a tabela do 8.º ano, realizada posteriormente à do 10.º ano (Anexo 18), ter sido formulada desta forma deveu-se à demora da turma de Espanhol relativamente à elaboração das suas respostas (às questões de resposta aberta), ao seu preenchimento, e à

escassa prática de análise no que concerne às suas escolhas, dado que geralmente executam as atividades solicitadas de forma intuitiva e não propriamente pensando realmente no papel de cada elemento a que recorrem.

Figura 7- Tabela de autoavaliação: Exercício de substituição lexical

Substituição lexical: Tabela de autoavaliação

Palavras do texto	Que sinónimo usaste para substituir cada uma das palavras sublinhadas?	Por que utilizaste esse sinónimo para substituir a palavra destacada? Assinala com (X).					Tiveste dificuldade em substituir alguma das palavras destacadas? Assinala com (X).		Se tiveste dificuldade em substituí-las, qual foi o teu maior problema? Por que achas que ocorreu?
		Soa melhor no contexto da frase.	Para evitar repetir uma palavra com o mesmo sentido já utilizada no texto.	O significado da palavra torna-se mais claro e adequado.	O texto torna-se mais sofisticado e formal.	Já conhecia o sinónimo e tinha-o utilizado antes.	Sim	Não	
<u>Sombra</u>									
<u>Inexplicável</u>									
<u>Discussão</u>									
<u>Decidido</u>									
<u>Rebeldia</u>									
<u>Inflexível</u>									

Nota: Elaboração própria

As atividades pedagógicas, referentes à expressão escrita, efetuadas pela professora titular e pelo professor estagiário presente também foram observadas, de maneira a confirmar se a estratégia foi eficaz e se os alunos foram capazes de interiorizar, consolidar e aplicar aquilo que aprenderam.

3.3. Análise de dados

Segundo Weber (1990 citado por Lima, 2013), “a análise de conteúdo é uma técnica que permite a classificação de material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, e a realização de inferências válidas a partir desses elementos” (p.8). Nesta análise, conforme Lima (2013) os analistas procuram resumir e diminuir a quantidade de informações disponíveis, de forma a interpretar as principais tendências e padrões presentes nos dados, organizando-os num conjunto de categorias.

Assim sendo, a análise dos dados foi realizada através de métodos qualitativos e quantitativos. A análise qualitativa envolveu a interpretação das respostas das tabelas de autoavaliação e das respostas abertas dos questionários. Por outro lado, a quantitativa focou-se na avaliação da frequência e correção na utilização dos conectores e vocabulário nos textos dos alunos, além da melhoria da coesão e coerência.

Em seguida, apresentar-se-á o plano de ação elaborado para responder às dificuldades identificadas no capítulo 1 e para implementar a estratégia definida no desenho do plano.

4. Plano de ação

Neste terceiro capítulo expor-se-á, então, o plano de ação elaborado, tendo em conta as dificuldades mencionadas no capítulo 1, a teoria exposta no capítulo 2 e a estratégia adotada na tentativa de suprimi-las.

O plano de ação levado a cabo juntamente com as turmas com as quais a professora estagiária, neste caso, mais assiduamente comunicou ao longo do ano letivo 2023/2024 teve como principal objetivo intervir, como mencionado, sobre a expressão escrita dos alunos no que se refere à sua riqueza vocabular e consequente coesão. Nesse sentido, aquando da conceção das unidades didáticas, o estudo das estratégias que poderiam favorecer este aspeto, conectou-se ao uso de atividades de substituição lexical com métodos de apoio em sala de aula.

Durante o estágio, foram elaborados planos específicos para o ensino da coesão textual aos alunos, incluindo o uso de sinónimos e conectores mediante a substituição lexical, o auxílio do glossário (na disciplina de Português) e a autoavaliação, integrando esta última, a revisão de texto. O objetivo dessas atividades foi, efetivamente, ajudar os alunos a entender e aplicar técnicas que melhorassem a variedade lexical inserida nas suas produções e, consequentemente a coerência destas.

4.1. Português

As informações presentes nas seguintes secções dizem respeito ao trabalho desenvolvido na disciplina de Português, relativamente à experiência concretizada na aula zero, mas também relativas ao 1.º e ao 2.º ciclos de investigação.

4.1.1. Aula 0

A aula zero foi administrada, como referido, no 8.º ano, tendo lugar a uma terça-feira, dia 17 de outubro de 2023, com a duração de 100 minutos.

A cadeira vazia de Onjali Q. Raúf foi o primeiro texto a ser estudado. A abordagem deste texto tinha como objetivos: desenvolver a capacidade de interpretação e análise de textos narrativos; aprimorar a leitura crítica ao interpretar o texto, analisando como os temas, ideias principais e a estrutura narrativa contribuem para a compreensão da obra; desenvolver a capacidade de identificar e aplicar diferentes modos de representação do discurso e redigir textos criativa e coerentemente, que reflitam a compreensão dos elementos narrativos.

Esta aula centrou-se, assim, na revisão dos elementos da narração, em que foram abordados o narrador e as personagens, além de especificados os modos de representação do discurso inerentes a este género. Como estes últimos englobam, não só a narração, como a descrição e o diálogo, mas também o monólogo, decidi realizar uma atividade em que foi proposto aos alunos que produzissem um.

O objetivo da atividade “Vozes na Sala”, do monólogo (anexo 4), foi proporcionar aos alunos a oportunidade de fazê-los explorar a perspetiva interior das personagens do texto. Ao escrevê-lo, foram convidados a interpretar e a colocarem-se no lugar de outras personagens, através da empatia, levando-os a analisar e a reconhecerem-se nos seus pensamentos e sentimentos. Ao escolher uma personagem com a qual se identificavam ou que achavam interessante, os alunos deviam ser capazes de conectar-se de forma mais pessoal com o texto, ao refletirem até sobre as suas próprias experiências e relacionando-se com as situações descritas no texto, especialmente porque presenciavam um contexto de mudança na turma, como a chegada de novos alunos e a partida de antigos, enriquecendo assim a experiência de aprendizagem.

Com esta atividade, pretendia também analisar a escrita dos alunos da turma de forma a confirmar aquilo que tinha verificado, através da observação direta, mas também através dos testes diagnósticos e das informações recolhidas por meio do inquérito aplicado, como mencionado no capítulo 1.

De facto, após a sua correção, o que se verificou foi a persistência de coloquialismos nas expressões escritas. Além de erros de pontuação ou de acentuação, não se produziram falhas de outros tipos, senão os já mencionados. O próprio registo em que os alunos escreveram mostrou-se adequado pois escreviam no papel de estudantes da sua própria idade, não sendo assim necessário que o fizessem num contexto formal. Mesmo assim, foi fundamental para definir o tema e comprovar que realmente recorriam a expressões mais simples e vulgares, próprias do uso oral, de forma frequente.

4.1.2. Primeiro ciclo de investigação – Português

Devido às dificuldades que havia já identificado, de forma a trabalhar em busca de uma resposta, fiz questão de manter sempre um momento de produção escrita, ou então, atividades de relações semânticas entre palavras, nas aulas das unidades que planifiquei. O próprio documento oficial AE indica que o aluno deve ser capaz de “analisar relações de sentido entre palavras” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p.11).

O plano de ação iniciou-se na primeira unidade didática de Português, com a introdução de um glossário e a realização de atividades que abordavam as relações semânticas entre palavras, que faziam parte do plano anual da disciplina, como o jogo no Kahoot. Embora a estratégia de intervenção ainda não estivesse completamente definida nessa fase inicial, o trabalho realizado já refletia uma preocupação com os domínios onde foram observadas as maiores dificuldades, particularmente no que se refere ao desenvolvimento lexical, principalmente nas produções escritas.

4.1.2.1. Primeira Unidade Didática

Esta primeira unidade teve como fim o estudo da obra *Saga* de Sophia de Mello Breyner Andresen. Um dos aspetos em que mais se concentrou foi na caracterização psicológica das personagens, o que fez surgir várias palavras desconhecidas ou ditas

“formais”, não tão usuais ou utilizadas no vocabulário corrente dos estudantes. Neste sentido, foi elaborada uma atividade que consistia em que estes, mediante o texto estudado, selecionassem os adjetivos que melhor caracterizavam as duas personagens que se revelaram as principais nos excertos analisados, Hans e Sören, tendo nele, unidades lexicais já conhecidas, como “cobarde e determinado” e outras cujo sentido poderia ser desconhecido, como “obstinado e intransigente” (Anexo 5).

Além disso, nesta Unidade, foi ainda aprofundado o significado da palavra “penumbra”, explorando-se a sua representação simbólica no texto e a sua subjetividade, conceito este que já havia sido mencionado em aulas anteriores pela professora titular, em contraste com “objetividade”. A subjetividade é o modo pessoal como as pessoas interpretam as suas experiências e significados, variando assim de pessoa para pessoa e influenciada pelos contextos sociais em que interagem. Neste sentido, a definição ajudou os alunos a compreenderem como os elementos literários são utilizados para transmitir significados mais profundos e a aumentarem a sua capacidade de reflexão. Para isto, foi criada uma imagem como ajuda para explicar este conceito literário, estimulando de igual modo a imaginação e a compreensão (Anexo 6). Conforme Cervero y Pichardo Castro (2000), os suportes visuais podem ocupar um lugar crucial no ensino de línguas por auxiliarem na compreensão de textos ou situações, mas também de significados de palavras, pelo valor informativo que os constitui. São importantes ainda para “la retención de las palabras y su significado” (p.72).

É uma atividade que se apoia no objetivo do PASEO que refere que “importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p.5). A mesma permitiu, ainda, que conseguissem de forma mais eficaz identificar o recurso expressivo, tal como o seu valor expressivo, presente na expressão em que se inseria o termo “penumbra” (Anexo 7).

Foi ainda incluída uma atividade de escolha múltipla relativamente à relação que estabeleciam as palavras “sombria” e “cintilante”, presente num recurso expressivo analisado em aula e uma de correspondência para que os alunos selecionassem as palavras que estabeleciam uma relação de sinonímia entre si, como “tumulto – inquietação”; “ímpeto – fúria” e “densa – carregada”, que apareceram ao longo do estudo da obra de Sophia nesta unidade (Anexo 8).

Também nesta Unidade foi realizado um questionário em forma de jogo, elaborado na plataforma “Blooket”, não só constituído por questões relativas ao assunto abordado em aula, como acerca das relações semânticas entre palavras: sinónimos, antónimos e hiperónimos e hipónimos, assim como holónimos e merónimos. A inclusão destes é de grande importância pedagógica e um dos objetivos principais foi ampliar o vocabulário dos alunos (Anexo 9).

No entanto, antes de proceder à realização destas atividades e análises, foi visível, desde logo, uma dificuldade de compreensão durante a leitura dos excertos desta obra, pela persistência e aparecimento de palavras ricas e variadas, não tão usuais, próprias da linguagem descritiva e muito característica utilizada pela autora.

A leitura está intimamente relacionada com a compreensão, e a falta de vocabulário pode afetar significativamente essa compreensão. A leitura é destacada como uma das “macrohabilidades” que engloba várias “microhabilidades”, como a compreensão global do texto, a compreensão de detalhes e a capacidade de inferir o significado de palavras desconhecidas. Essas “microhabilidades” são essenciais para a compreensão leitora, pois permitem ao leitor captar tanto a mensagem geral quanto os detalhes específicos do texto (Cassany et al., 1994).

Também como dito anteriormente, o capital lexical é moldado pelo volume de leitura e pela capacidade de compreensão (Duarte, 2011), ou seja, uma boa compreensão de leitura depende de um vocabulário amplo, que é adquirido através da exposição a textos diversos, portanto, não só facilita a compreensão dos textos, mas também contribui para a

qualidade da produção escrita. Esta falta de vocabulário pode limitar a capacidade do leitor de entender o texto em profundidade.

Perante este cenário, vejamos o que referem Cassany et al. (1994), relativamente ao léxico:

La falta de dominio léxico se puede detectar en las repeticiones excesivas, el uso de palabras demasiado coloquiales o vacías, las palabras comodín o las paráfrasis que esconden el desconocimiento de alguna palabra (...). Por el contrario, la calidad léxica se demuestra con el uso de sinónimos específicos del tema, la variación la riqueza y la genuinidad (p.329).

Assim, decidi solicitar aos alunos que, na última página dos seus cadernos, escrevessem “glossário” (figura 8), em cuja iriam escrever todas as unidades léxicas desconhecidas que surgissem durante as aulas, para que a pudessem consultar caso voltassem a aparecer, ou as quisessem utilizar futuramente nos seus textos.

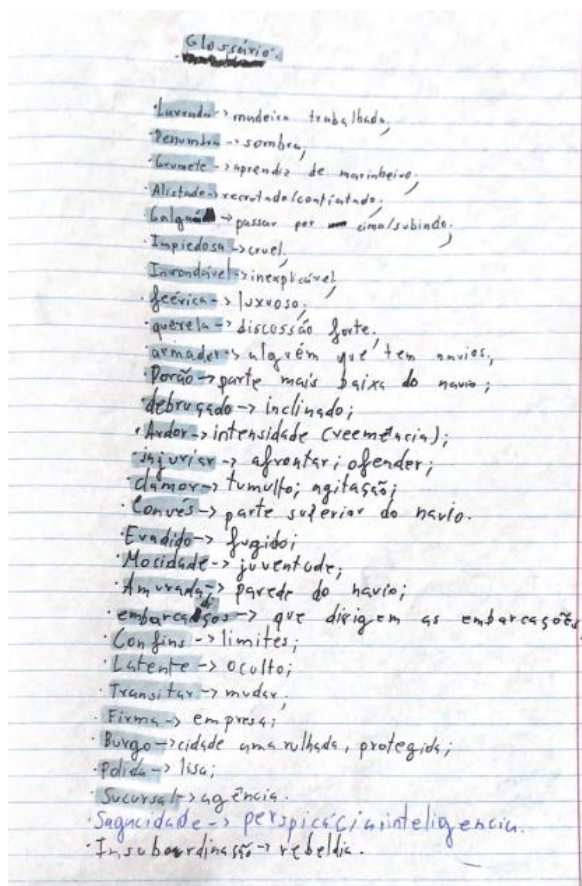
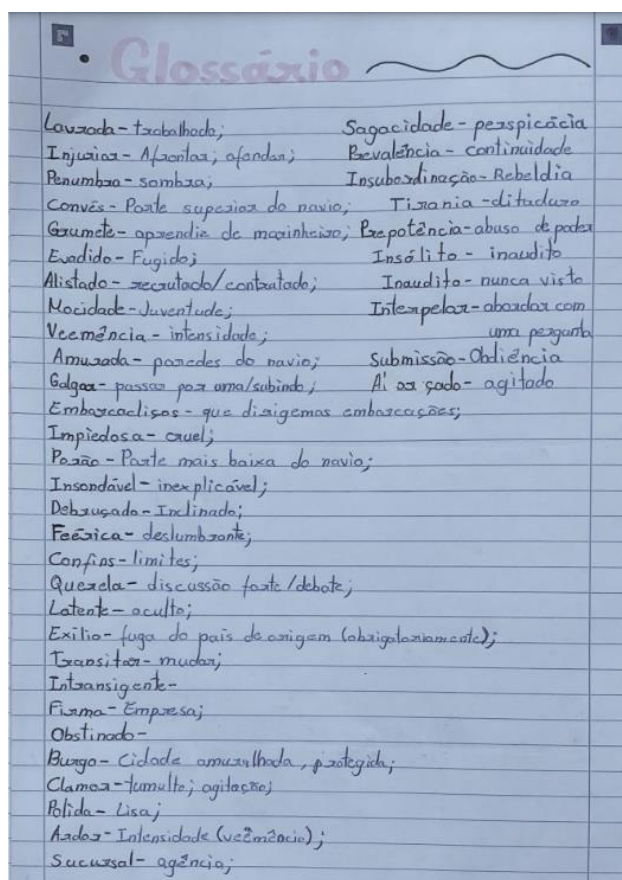
Segundo Cervero e Pichardo Castro (2000) “los glosarios son válidos como forma de presentación de unidades léxicas y como herramienta de trabajo en el aprendizaje del vocabulario” (p.78). No entanto, devido à importância do contexto, nunca foi dado de imediato, aos estudantes, o significado das palavras, para eles, insólitas, mas sim explicadas através dele, do seu aparecimento nos textos, que tal como referido no capítulo 2, é imprescindível (referido por Cassany et al., 1994 e Antunes, 1996). O papel da professora estagiária foi realizar questões que conseguissem direccionar os alunos para um possível significado das unidades lexicais presentes e, desta forma, construísem eles, a sua própria aprendizagem.

Além disto, quando Cassany et al. (1994) abordam a “expressão escrita”, como já mencionado, propõem criar um perfil de “buen escritor”, e neste informa, ainda, que “estrategias de apoyo, como la consulta de gramáticas y diccionarios, son fundamentales para ayudar a los estudiantes a mejorar la escritura” (p.262).

Para estes autores, “la enseñanza del léxico debe mejorar la comprensión y la expresión de los alumnos, en el contexto de la adquisición de competencias comunicativas”, defendendo o “uso de dicionários como ferramentas essenciais para ampliar el vocabulário y fomentar la autonomía de los alumnos en el aprendizaje” e referindo que “la escuela debe transformar el vocabulário pasivo en vocabulário activo” (p.381).

A seguir, serão apresentadas figuras que ilustram o uso de glossários no contexto educacional.

Figura 8- Exemplos de glossários



Fonte: Extraído dos cadernos diários dos alunos do 8.º ano de Português

Nesta primeira unidade, não houve um momento de expressão escrita. No entanto, na segunda Unidade Didática, essa prática foi introduzida e o glossário já se encontrava mais completo.

4.1.2.2. Segunda Unidade Didática

Referindo a segunda Unidade Didática lecionada, a obra analisada foi *O Diário de Anne Frank*. Após este momento, uma vez que era necessário que os alunos reconhecessem como este género textual é estruturado, redigiram eles próprios, num momento de expressão escrita, uma página de diário, antes da intervenção descrita neste relatório. Para uma aprendizagem significativa, relacionar as experiências do passado com situações atuais, deve promover uma compreensão mais profunda da história e da condição humana, além de desenvolver empatia ao explorar os desafios enfrentados por Anne Frank e relacioná-los com as suas próprias experiências pessoais. Sendo assim, foi eleita a frase “O papel tem mais paciência que as pessoas.(...)” (Anexo 10), devido à incompreensão e falta de confiança dos humanos, regularmente evidenciada no decorrer da obra.

De acordo com PASEO, é necessário que os estudantes valorizem o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático: “A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al., 2017, p.13).

O facto de Anne ser da mesma idade destes alunos de 8.º ano também ajudou a que se identificassem de certa forma com as frustrações típicas de uma pré-adolescente e, consequentemente, à motivação perante este exercício.

Ainda assim, ao longo desta atividade, percebi que muitos alunos ainda apresentavam dificuldades na construção de suas produções escritas. Apesar de alguns demonstrarem criatividade e estarem motivados pelo conteúdo, outros continuavam a relatar que não sabiam como estruturar as suas ideias, o que já havia sido observado anteriormente. Um aspecto crucial dessa observação foi que nenhum dos alunos recorreu ao glossário durante as atividades de escrita, o que sugeriu que este recurso não estava a ser percebido como uma ferramenta de apoio à escrita.

Esta constatação desempenhou um papel significativo na definição da estratégia utilizada no presente projeto e na sua aplicação no segundo ciclo de investigação.

4.1.3. Segundo ciclo de investigação – Português

Foi na terceira Unidade Didática, realizada a dia 14 e 16 de maio de 2024, com a duração de 100 minutos cada, que se aplicou o segundo ciclo de supervisão.

Na primeira aula, os alunos tiveram a oportunidade de analisar o texto poético *Ao desconcerto do mundo* de Luís de Camões. Após a análise deste texto poético, foram distribuídas atividades de substituição lexical por sinónimos, mediante o auxílio do glossário elaborado ao longo do ano letivo, e numa tabela de autoavaliação que pretendia a consciencialização por parte dos alunos acerca das escolhas feitas e, consequentemente, a revisão dos textos.

Como já evidenciado, uma das principais formas de coesão textual, é a substituição por sinónimos. Segundo Cassany (1994, citado por Cassany et al., 1994)

La mejor manera de enfocar el tema de la sinonimia de una forma práctica y útil es usar textos completos. Una idea es escoger un texto no demasiado largo y subrayar ocho o diez palabras. Los alumnos tienen que buscar sinónimos de las palabras subrayadas que puedan ser intercambiables en ese contexto preciso (p.388).

Trata-se da chamada “sinonímia contextualizada” (p.387). Nestes casos, é crucial que os alunos trabalhem, não com fragmentos, mas com unidades completas ou textos completos, para que entendam mais facilmente o sentido da língua e da comunicação na sua globalidade (Cassany, et al., 1994).

Tendo isto em conta, foi elaborado um comentário ao poema indicado anteriormente, após a análise dos glossários produzidos pelos alunos, em cujo foram introduzidas cinco palavras presentes nos mesmos, com o cuidado de ter sido formulado com as consideradas menos formais ou mais conhecidas pelos alunos, de forma a que as substituíssem por sinónimos mais adequados ao registo do texto, mais formais e mais ricas. Estas palavras encontravam-se destacadas, a negrito (Anexo 11).

Relativamente à escolha das palavras para a formulação do texto e para o exercício de substituição lexical em função dele, assentou especialmente no critério de frequência. Para Cervero e Pichardo Castro (2000), este é um dos critérios de seleção mais utilizados na LE, ou seja, são selecionadas as palavras que surgem com mais frequência e aquelas de que o aprendente mais necessitará, tendo em conta o significado que emerge deste léxico, bem como a sua utilidade.

No que se refere ao caso de Português, foram reunidos exemplares de glossários elaborados pelos alunos ao longo do ano de forma a que houvesse uma comparação entre eles e daí fossem retiradas e utilizadas as palavras mais comuns, ou seja, mais frequentes, para que conseguissem, de forma eficaz, realizar as atividades propostas. Como declarado pelas autoras acima referidas, este é um dos critérios mais valorizados quando se seleciona vocabulário, apesar de, por vezes, alguns estudos apontarem que frequência não é uma garantia de relevância, ainda que haja, evidentemente, uma correlação entre elas.

No entanto, para a execução do comentário de ambos os textos poéticos, também este género discursivo foi tido em conta, pelo que as palavras escolhidas tinham de adequar-se não só ao contexto, como ao tema de cada um deles e, adicionalmente, optou-

se por unidades lexicais às que, em aula, se deu mais ênfase, como, por exemplo, “penumbra”.

Tal como já mencionado, Cassany et al. (1994) afirmam que o facto de os alunos demonstrarem arriscar ao usar a língua e procurarem desenvolver o seu conteúdo através do emprego de palavras mais difíceis e cultas demonstra uma maior capacidade verbal, de domínio da língua e de expressão. Neste sentido, aponta a riqueza, a variação e a precisão léxica como uns dos aspetos mais importantes a considerar.

Após este exercício, sem corrigi-lo, foi distribuída uma tabela que pretendia que os alunos explicassem o porquê da sua eleição, o motivo de escolherem certo sinónimo e não outro, já que a maioria das palavras do glossário tinham mais do que uma definição. Além disso, não foi imposto aos alunos que deveriam usar obrigatoriamente esta ferramenta de apoio, até porque alguns alunos, ainda que poucos, não escreveram todas as palavras previstas, ou não elaboraram, de todo, o glossário, para colocar em prática a estratégia escolhida. O facto de estes terem de especificar que sinónimos decidiram utilizar durante a atividade permite uma avaliação mais precisa do seu nível de compreensão e aplicação, bem como a consciencialização da variedade que utilizaram ou não. O terem de referir a razão pela qual optaram por utilizar determinados sinónimos nos seus textos ajuda a uma melhor compreensão das diferentes utilizações e funções destes na coesão textual.

A tabela de autoavaliação, distribuída posteriormente, teve como finalidade perceber se os alunos tiveram dificuldade em utilizar os sinónimos durante esta tarefa de substituição e se os utilizaram consciente e corretamente. Refletir sobre as dificuldades encontradas também lhes permite identificar e explicar quaisquer inconvenientes que tenham encontrado ao utilizá-los, ajudando também a compreender melhor as áreas em que os alunos podem precisar de mais apoio ou de prática adicional (Anexo 12).

Em concordância com Cassany et al. (1994), o processo de revisão é imprescindível, posto que “el autor compara el escrito realizado en aquel momento con lo que pretendía previamente y lo retoca para adaptarlo y para mejorarlo” (p.267).

Para a segunda aula, foi analisado o texto poético *Comigo me desavim* de Sá de Miranda. Nesta, o mesmo método foi utilizado, sendo que se elaborou um comentário acerca deste poema e, após a sua leitura e interpretação, os estudantes substituíram dele, seis palavras distintas das que haviam explorado na aula anterior (Anexo 13), preenchendo, posteriormente à execução da atividade, a tabela de autoavaliação correspondente (Anexo 14).

Como já referido segundo as AE (Direção-Geral da Educação, 2018a), os alunos devem, então, redigir textos coesos, em que se confrontem pontos de vista ou se tome uma posição sobre enunciados, daí a escolha do comentário, fazendo-o com vocabulário e recursos gramaticais diversificados. Sendo assim, de modo a praticar este aspeto, foi realizada uma última tarefa com regras estabelecidas, para o uso de sinónimos, que visavam promover a variedade na escrita dos alunos, motivando-os para o uso correto e adequado destes elementos (Anexo 15).

Colocar uma regra mais explícita que levava os discentes a utilizarem obrigatoriamente três palavras que aprenderam, quer estivessem presentes nos exercícios que realizaram ou nos seus glossários (podendo ainda complementar as suas produções escritas com outras palavras presentes nas páginas do manual mencionadas, dedicadas a vocabulário), numa atividade de prática mais controlada, teve a finalidade de incentivar a diversificação do vocabulário, pretendendo-se, ainda, que desenvolvessem as competências necessárias para exprimir ideias de forma mais sofisticada e coesa.

Ademais, este exercício foi pensado, levando em conta as palavras de Cassany et al. (1994) expostas no capítulo 2, aqui retomadas: “la escuela debe transformar el vocabulario pasivo en vocabulario activo”. Defendem, ainda os autores, que

El alumno necesita comprender las palabras de los textos que recibe y utilizarlas de forma precisa y adecuada en los textos que produce. En este marco, la reflexión sobre las palabras como unidades lingüísticas y la adquisición y el refinamiento de

los criterios de uso, han de enriquecer progresivamente las capacidades comunicativas del alumno. (p.382)

O objetivo destas atividades era que os estudantes utilizassem não só a ferramenta de apoio que desenvolveram ao longo do ano, mas, de facto, que as palavras nela incluídas passassem a ser empregues em futuras produções sem tal indicação, ou seja, espontaneamente.

4.2. Espanhol

As atividades presentes nas seguintes secções relacionam-se com o labor desenvolvido na disciplina de Espanhol, relativamente ao que foi concretizado na segunda Unidade Didática lecionada, em que se desenvolveu o 1º ciclo de investigação.

4.2.1. Primeiro ciclo de investigação – Espanhol

Estas aulas, relativas à segunda Unidade Didática lecionada no 10.º ano, decorreram nos dias 23 (uma aula de 100 minutos) e 24 de fevereiro de 2024 (uma aula de 100 minutos). A tarefa final desta Unidade Didática consistia em criar um plano de viagem para uma cidade espanhola fictícia, baseando-se nos destinos turísticos espanhóis que nela iam estudar. O texto deveria incluir informações sobre atrações turísticas, monumentos e paisagens, além das atividades de lazer que gostariam de realizar. Além disso, precisavam de especificar os meios de transporte que iriam utilizar para chegar à cidade fictícia e para se deslocarem dentro dela, bem como determinar o tipo de alojamento que iriam reservar. Esta tarefa exigia, ainda, o uso correto de conectores. Assim, o objetivo preparar os alunos para o tema das férias, “De vacaciones”, de modo a capacitá-los a elaborar o plano de viagem com sucesso. Quanto à segunda aula, para além de ter o objetivo cultural de levar os alunos a comparar os gostos, preferências e costumes dos espanhóis com os dos

portugueses, esteve principalmente orientada para a aplicação deste projeto, com base nas dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos.

Devido à diferença dos perfis das turmas em que se aplicou a estratégia presente neste relatório, e ao próprio idioma que estudavam sendo que o 8.º ano tinha o Português como língua materna e o 10.º ano o Espanhol como língua estrangeira, ela teve de ser adaptada no que respeita ao que seria substituído, ou seja, enquanto os alunos de LM substituíram certos termos por nomes comuns ou adjetivos, os de LE fizeram-no utilizando conectores. Isto foi decidido devido ao interesse e necessidade que os alunos aparentavam no que se refere a estes marcadores discursivos, para que conseguissem formular textos mais completos, organizados e coerentes, mas também devido ao vocabulário limitado que aprendem neste nível, sendo, nesse sentido, complexo encontrar sinónimos da mesma classe de palavras das anteriormente mencionadas, visto que estavam ainda a entrar em contacto pela primeira vez com o léxico que aprendiam em cada unidade. Mesmo assim o formato das atividades a aplicação do plano de ação mantiveram-se.

Embora os alunos já tivessem estudado três conectores numa unidade, “y, o, pero”, sentiu-se a necessidade de aumentar o seu repertório. De acordo com o documento *AE* (Direção-Geral da Educação, 2018b),

em função das características do grupo, e após a devida análise de necessidades, o docente poderá optar por incidir mais no desenvolvimento de uma ou outra competência recetiva ou produtiva, ou enfatizar mais um ou outro domínio. As aprendizagens definidas devem ser consideradas, de facto, como ‘essenciais’ e, em consequência, nada impede avançar para um domínio superior ao aqui indicado, sempre que a turma puder acompanhar, de forma equilibrada, o ritmo de trabalho (p.2).

Refere ainda que, na produção escrita, os alunos devem ser capazes de “utilizar vocabulário elementar e estruturas frásicas simples e articular ideias com coerência para gerar uma sequência linear de informações” (p.8). Também em conversa com a professora

supervisora, concluiu-se que o número de conectores escolhidos para serem trabalhados foi adequado, tanto pelo seu interesse como pela sua proximidade com a língua materna.

De acordo com este documento, os estudantes devem “reconhecer a utilidade de transferência de conceitos e procedimentos próprios da comunicação oral, entre a língua materna e a língua-alvo” (p.8), além de “alargar os recursos verbais” e

usar os seus conhecimentos prévios em língua materna e noutras línguas, a sua experiência pessoal, os indícios contextuais e as semelhanças lexicais e gramaticais para fazer previsões de sentido e comunicar de forma simples, recorrendo, quando necessário, a idiomas conhecidos (p.11).

Para abordar estas novas unidades lexicais, foi adaptada uma notícia acerca dos destinos de férias preferidos pelos espanhóis no verão. Esta foi escolhida porque os materiais autênticos incorporam diversos elementos culturais, o que aumenta o interesse e a motivação dos alunos em relação à língua-alvo, refletindo-se positivamente no seu desempenho futuro (Andrijević, 2010). Além disso, tinha presentes aspetos turísticos que já haviam sido abordados previamente, sendo assim mais significativo, e tornou-se interessante para que pudessem compará-los com os escolhidos pelos portugueses, encontrando semelhanças ou diferenças entre ambas as culturas.

Depois da leitura desta notícia, cabia aos estudantes procurarem e identificarem no texto, os conectores que seriam utilizados para interligar ideias, posteriormente, extraí-los e, por último, colocá-los numa tabela, na categoria adequada, segundo a função de cada um deles no discurso, mais uma vez tendo em conta a importância do contexto (Anexo 16).

Antes desta atividade pedi-lhes que formulassem frases com os conectores “además”, “sin embargo” e “es decir”, de forma espontânea, no momento, pela sua diferença em relação à LM e pelas frequentes questões acerca do seu significado, nomeadamente no que diz respeito a “además” e “sin embargo”.

No caso de Espanhol, Cassany et al. (1994), relativamente à seleção léxica, referem que “es importante que los maestros sean conscientes de qué léxico debe adquirir el

alumno. Hay que analizar las necesidades personales y las del grupo, situadas en el entorno al que pertenecen” (p.383). Foi por esse motivo, em conjunto com a frequência com que os alunos questionavam sobre tal conteúdo, que ele foi escolhido.

Cervero e Pichardo Castro (2000) consideram, igualmente, as necessidades e interesses como outro critério essencial, afirmando que através da participação do aluno, com a ajuda do professor, aquele deve aprender a discriminar que palavras lhe podem ser úteis, aquelas que pretende conhecer.

Após esta tarefa e a correção da mesma, foi projetada a solução, além de um diapositivo com os conectores presentes na atividade e outros sinónimos dos mesmos, alguns com um registo informal e outros com um mais formal (figura 9). Tal como referiram Cassany et al. (1994), como sendo o ideal, e como já referido, foram apresentadas cerca de dez palavras nesta aula.

Figura 9- Tabela de conectores da segunda Unidade Didática – Espanhol



Nota: Elaboração própria

Passando, então, para a estratégia em si, à semelhança do 8.º ano, foi elaborado um texto acerca de destinos de férias com expressões típicas de um registo mais coloquial, estando estas destacadas para que fossem substituídas pelos conectores que tinham aprendido nas anteriores tarefas. Esta, ao contrário do sucedido com a outra turma deste projeto, foi de reescrita, já que podiam fazer as alterações que achassem necessárias para que não houvesse repetição de nenhum dos marcadores no discurso (Anexo 17).

Também a tabela de autoavaliação que pelos alunos foi distribuída, continha perguntas, idênticas às já expostas na elaborada para os alunos de Português, às quais podiam responder de forma aberta para incentivar à sua reflexão (Anexo 18).

Por fim, foi implementada a “tarefa final” (Anexo 19), uma produção escrita que tinha como objetivo que aplicassem os conectores aprendidos. Esta tarefa consistia em criar um plano de viagem para uma cidade espanhola fictícia, num texto de 80 a 100 palavras, onde incluíssem destinos turísticos, atividades de lazer, meios de transporte e tipo de alojamento estudados em aula. As regras estabelecidas nesta tarefa para a utilização dos conectores pretendiam promover a variedade na escrita dos alunos, evitando repetições desnecessárias e incentivando a utilização correta e adequada destes elementos de coesão. Ao limitar o uso de certos conectores e ao incentivar a diversificação do vocabulário, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem as competências necessárias para exprimir ideias de forma mais sofisticada e coesa.

Os limites impostos a “pero” e “y” deveram-se sobretudo a serem os mais utilizados e os mais familiares aos alunos, pelo que se pretende que sejam também diversificados. No final, os discentes deveriam rever o texto produzido para garantir que todas as instruções tinham sido cumpridas.

5. Resultados

Neste capítulo serão analisados os dados obtidos após a aplicação do plano de ação nos ciclos de investigação tanto da disciplina de Português, quanto na de Espanhol.

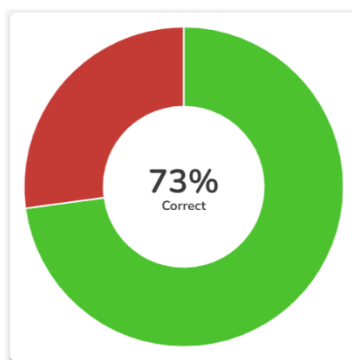
5.1. Análise dos resultados – Português

A análise dos resultados, implica ter em conta o que se considerará como correto, que será, precisamente aquilo que se adequa ao contexto. Antes da distribuição e realização das atividades do ciclo de supervisão, da implementação da estratégia, foi elaborada uma correção modelo com aquilo que era esperado (Anexo 20 e 21), apesar de outras opções poderem ser corretas da mesma forma. Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos em ambos os ciclos de investigação.

5.1.1. Resultados da atividade de relações semânticas entre palavras

No que se refere à atividade realizada na plataforma “Blooket”, referida no primeiro ciclo de investigação de Português e efetuada na primeira Unidade Didática, foi possível constatar que, após a participação de 17 alunos, apesar de algumas respostas erradas, os resultados se mostraram positivos (Gráfico 1).

Gráfico 1- Resultados da atividade da primeira Unidade Didática – Português



Fonte: Dados extraídos da plataforma Blooket

Após analisar os resultados desta atividade foi possível constatar que as respostas erradas estavam ligadas às questões de hiperonímia, hiponímia, holonímia e meronímia, enquanto a sinonímia teve maior taxa de acerto, o que não admira, porque é tratada muito mais frequentemente na escola.

5.1.2. Resultados das atividades de substituição lexical

A seguir, serão apresentados os resultados do primeiro ciclo de investigação, que corresponde à primeira atividade de substituição lexical implementada (Anexo 22).

Tendo isto em conta, na primeira atividade, pode afirmar-se que, dos 23 alunos que estavam presentes, mais de metade respondeu ao exercício de forma correta, sendo que os restantes (sete alunos) repetiram uma palavra que se encontrava já no texto (“obstinado”), de forma propositada, para verificar se realmente a revisão do texto se efetuava. Neste sentido, 11 alunos responderam de acordo com a resposta modelo (48%) (anexo 21), três alunos elegeram outra opção correta (13%) e nove (39%) poderiam ter optado por outra unidade lexical.

Relativamente à palavra “sombra”, referente à primeira atividade executada, 22 alunos recorreram a “penumbra” para substituí-la, enquanto um deles preferiu “escuridão”, enquadrando-se da mesma forma no contexto. O substantivo “sombra” é usado no texto original para transmitir uma sensação metafórica de sofrimento, sendo assim, o seu sinónimo deve manter ou enriquecer esta conotação. “Penumbra” é menos comum em comparação com “sombra” e até “escuridão”, podendo à primeira vista, não causar esse impacto imediato, por ser menos frequente e familiar, no entanto, o seu significado foi estudado em aula e, talvez devido à familiaridade, a maioria dos estudantes optou por ela. No caso de “escuridão”, uma palavra mais acessível para a maioria dos leitores, implica uma ausência total de luz, o que pode amplificar a sensação de opressão, sendo que o seu uso se torna também correto.

A unidade lexical “inexplicável” foi unanimemente substituída por “insondável”. Neste caso, o sinónimo escolhido adequa-se à intenção de enfatizar um mundo complexo e difícil de compreender. Apesar de ser menos frequente, pode enriquecer o vocabulário e tornar o texto, de acordo com os estudantes, mais sofisticado. Sem dúvida o registo é mais vigiado.

Quanto a “discussão”, substitui-se maioritariamente por “querela” (21 alunos), sendo os restantes sinónimos “conflito” e “tumulto”, elegidos cada um deles apenas por um estudante. Aqui, “querela” adiciona um tom formal, adequado quando se deseja enfatizar a formalidade de uma disputa. “Conflito” mantém esse sentido, tornando-se também claro e apropriado, além de ser mais frequente e acessível. Em relação a “tumulto”, o facto de sugerir confusão, alvoroço ou até agitação, pode ser associado a uma discussão, apesar de não ser comumente utilizado neste contexto, sugerindo essencialmente uma situação de grande caos.

“Decidido” foi um adjetivo substituído, por todos os participantes, por “determinado”. Este adjetivo escolhido, preserva o mesmo sentido de firmeza e resolução que “decidido”, sendo adequado ao contexto do texto original. Esta palavra é comum e amplamente compreendida, frequentemente usada para descrever alguém com força de vontade e foco, o que justifica o facto de a maior parte dos alunos ter explicado a sua escolha pela familiaridade/conhecimento, ou seja, já conheciam tal palavra ou já a tinham utilizado antes.

Já “rebeldia”, foi uma palavra trocada por “insubordinação” por 21, por “desobediência” por um e por “indisciplina” também por um. Para substituir este substantivo, “insubordinação”, um termo menos comum, é pertinente no sentido em que envolve autoridade, tornando-se, talvez, a unidade lexical mais formal, sendo esta principal justificação dada pelos estudantes em relação à sua utilização. Do mesmo modo, “desobediência”, termo considerado mais acessível, está alinhado com o sentido geral de

resistência presente em “rebeldia”. “Indisciplina” tem uma conotação mais ampla, mas é também apropriado.

Por último, os sinónimos mais utilizados para substituir “inflexível” foram “intransigente”, utilizado por 12 alunos, e “obstinado” por 9, seguido de “firme”, por apenas 2. Ao invés de “inflexível”, “intransigente” enfatiza uma rigidez extrema, podendo, por vezes, ser visto como negativo dependendo do tom do texto, mas neste caso apropria-se pelo facto de se referir a alguém com características de austeridade, pela inflexibilidade na forma com que vê os próprios valores. “Obstinado” também reflete resistência ou rigidez, sendo apropriado no texto, já que destaca uma característica pessoal, de alguém que não desiste facilmente das suas convicções. Do mesmo modo, “firme” captura a ideia geral de resistência e rigidez, adjetivo talvez menos intenso em comparação com “inflexível”, mas também mais acessível e compreendido.

No que concerne à segunda atividade de substituição lexical, dos 26 alunos presentes, um deles optou por não realizá-la (3%), sete responderam de forma igual (27%), seguindo, mais uma vez o modelo, enquanto 18 alternaram as suas respostas (70%).

Nesta atividade, realizada na segunda aula da respetiva Unidade Didática, 19 alunos converteram a palavra “agitação” em “tumulto”, três em “alvoroço”, dois em “clamor” e um em “revolta”. No texto, “agitação” refere-se a um estado de inquietação e conflito interno, usado para descrever uma sensação de persistente nervosismo e perturbação. “Tumulto” pode adequar-se no sentido em que descreve agitação e revolta, apesar de ser mais associado a desordens externas, também no interior pode metaforizar o alvoroço acompanhado de ruído de vozes. “Alvoroço” captura bem o estado de inquietação interna contínua, sendo uma boa escolha para explicar um sentimento persistente. “Clamor” torna-se menos apropriado para o estado interno de agitação contínua, já que se associa mais ao “ato de clamar”, a protestos ou reclamações, tal como “revolta” que se associa a alguém que manifesta insatisfação ou rebeldia em relação a uma situação, pessoa ou até autoridade.

Em seguida, pode afirmar-se que o adjetivo “cruel” foi um dos que foi substituído por uma maior variedade de sinónimos, sendo que 18 alunos o substituíram por “impiedosa”, três por “desumana”, um por “implacável”, um por “horrenda”, um por “triste” e um por “malvada”. Relativamente a este adjetivo, “impiedosa” captura o sentido original de “cruel”, mantendo a ideia de sofrimento intenso, desprovido de alívio, sendo relativamente comum e compreendido. “Desumana” é do mesmo modo pertinente, com uma conotação de severidade e falta de compaixão que se alinha com a ideia de uma batalha interna difícil. “Implacável”, ainda que menos comum, é igualmente adequado. No que toca a “horrenda” a palavra pode ser apropriada, apesar de sugerir horror mais do que crueldade interna. “Triste” talvez seja o adjetivo menos adequado para descrever a severidade e intensidade de “cruel”, assim como “malvada”. Embora possa ser interpretado como revelando uma luta interna que além de difícil é maliciosa, pode indicar uma batalha com intenções malignas, não se ajustando totalmente ao contexto de uma batalha interna.

O mesmo ocorreu com “firme”, que os estudantes trocaram, maioritariamente, por “obstinada”, isto é, nove estudantes, em seguida, cinco optaram por “intransigente”, quatro por “determinada”, quatro por “constante”, dois por “persistente” e, finalmente, um por “decidida”. “Firme” substitui-se por “obstinada”, adequando-se ao contexto no sentido em que demonstra determinação e firmeza, além de persistência. “Intransigente” torna-se também correto por transmitir a ideia de firmeza, embora possa contrariar o contexto de enfrentar desafios com determinação positiva, pela conotação negativa a que, por vezes, está associado. Este adjetivo é mais frequente em contextos formais. “Determinada” revela-se uma substituição pertinente, representando a ideia de força em relação ao enfrentar desafios, sendo um adjetivo de uso comum, acessível e claro. “Constante” pode indicar persistência contínua, mas não tem, necessariamente, a intensidade para que “firme” remete. É um adjetivo comum, mas pode ser menos específico no contexto de determinação. “Persistente” é apropriado por captar a ideia contínua de enfrentar desafios apesar das dificuldades, sendo-o também “decidida”, de uso comum e fácil compreensão.

Para substituir “ardor”, foram eleitas três unidades lexicais: 23 alunos elegeram “intensidade”, dois deles “veemência” e um “paixão”. No que tange à substituição deste termo, “intensidade” foi a palavra mais elegida, transmitindo a ideia de força, tal como “veemência” que é adequada para descrever um entusiasmo intenso, sendo um termo mais formal e específico, ao contrário de intensidade, sendo esta a razão, talvez, pela qual os alunos justificaram a escolha pela “familiaridade”. “Paixão” também se refere a um forte sentimento de entusiasmo e dedicação. No contexto da frase, implica um envolvimento profundo e emocional, podendo significar esse espírito de empenho, não transmitindo tão bem a ideia de vigor aplicada aos “passos”, mas sugerindo um sentimento emocional.

Posteriormente, o adjetivo “inteligente” foi convertido em “sagaz” por 23 estudantes, em “perspicaz” por 3, em “sabedora” e “brilhante” por um aluno. Ao invés deste adjetivo, “sagaz” adequou-se por enfatizar a astúcia, tal como “perspicaz” por destacar a capacidade de compreensão rápida, sendo ambos mais formais do que o termo destacado. “Sabedora” talvez se revele menos adequado no contexto de uma mente inteligente, já que normalmente sugere um conhecimento especializado num determinado assunto. “Brilhante” destaca-se por representar também a inteligência, quem sabe até de maneira mais intensa e positiva.

Finalmente, o verbo “afrontar” foi substituído por “injuriar” (20 estudantes) e “ofender” (cinco estudantes). “Injuriar” substitui “afrontar”, sendo mais formal e sofisticada e podendo ser considerada uma escolha lexical que eleva o registo do texto. Esta formalidade pode ser a desejada para enfatizar a seriedade do confronto interior. “Ofender”, comunica a ideia de ser prejudicado e pode ajustar-se também ao contexto do texto, já que “afrontar” se refere ao ato de enfrentar obstáculos e manter a esperança, encaixando-se no sentido de resistência, demonstrando-se mais comum e compreendido. Neste sentido, como anteriormente referido, cinco alunos optaram por esta opção e explicaram-na através do conhecimento que já possuíam.

No que concerne à tabela de autoavaliação preenchida, no tocante à justificação destas substituições (Anexo 23), a explicação mais elegida, na generalidade, assentou na adequação ao contexto e no facto de nele “soar bem” (uma opção de justificação presente na tabela de autoavaliação relativa à escolha dos sinónimos – Anexo 12). Após esta, a opção mais frequente relacionou-se com o facto de o sinónimo escolhido se tornar mais sofisticado e formal para o texto. “Clareza e adequação de significado” foi a opção seguinte mais escolhida, ou seja, no entendimento destes estudantes, a unidade lexical pela qual substituíram a palavra destacada tornava o seu significado mais claro e apropriado. Em seguida, justificaram-no pela “familiaridade”, quando já conheciam ou tinham utilizado tal palavra antes; e, por fim, pela “coesão e evitação de repetição”, isto é, quando elegiam uma unidade em detrimento de outra, com o mesmo sentido, que já se encontrava escrita no texto.

5.1.3. Resultados das atividades de produção escrita de textos

Relativamente ao comentário, à segunda atividade do plano de ação, em que os alunos tiveram de escolher a perspetiva com a qual mais se identificavam, a partir dos dois textos poéticos que trabalharam em aula, 26 alunos estavam presentes. Destes 26, 70% realizaram a tarefa enquanto 30% não o fizeram. Destes alunos que participaram, no que respeita à utilização das palavras aprendidas e patentes no glossário, 44% cumpriram com as indicações, sendo que dez alunos corresponderam ao pedido e dois introduziram até mais palavras do que o requisitado, 38% não as cumpriram e 16% fizeram-no de modo incompleto, não introduzindo nas suas produções a quantidade solicitada.

Foi possível constatar que os alunos utilizaram 13 palavras diferentes patentes no glossário, o que demonstra que houve uma boa variedade nas respostas, mostrando também que os alunos compreenderam o significado dos termos e tentaram integrá-los nos seus comentários. Destes alunos, apenas um utilizou uma palavra que não se encontrava

nas atividades anteriores, o que pode significar que realmente tentou empregar algo não aplicado nas mesmas.

As palavras mais empregues, ainda que variadas em género ou em número, foram “sagaz” (quatro alunos), provavelmente devido ao seu grau de conhecimento em relação a ela, ao facto de já conhecerem a palavra, de lhes ser mais familiar o seu significado e, nesse sentido, de a compreensão se tornar mais facilitada, pelo que também a sua utilização. “Insondável” (cinco alunos) foi igualmente muito empregue, sugerindo, talvez, que os alunos sentiram que o termo descrevia de forma adequado aquilo que pretendiam transmitir, já que descreveram algo difícil de compreender ou explicar. “Determinado” (três alunos) foi usado para descrever persistência e foco, uma das palavras mais utilizadas nas atividades de substituição, possivelmente pela sua familiaridade, como no caso de sagaz. No caso de “tumulto” e “impiedosa” (três alunos) foram utilizados para transmitir a ideia de conflito ou adversidade.

“Penumbra”, “veemência”, “galgar”, “querela” e “cruel” (um aluno cada), foram as palavras menos usadas, talvez devido à sua especificidade ou ao facto de serem menos comuns no uso diário, podendo assim haver menos oportunidades para utilizá-las de maneira natural nos seus comentários.

Um dos alunos utilizou uma variante para a palavra “insubordinação”: “insubordinante”, que não existe no português, dando um erro ortográfico e morfológico, mas sugerindo de igual forma que o aluno não dominava completamente este vocábulo, estando por isso incorreto.

Além disto, houve um aluno que decidiu aplicar na sua produção escrita a unidade lexical “galgar-se” (Anexo 26) querendo expressar a ideia de “elevar-se” ou “sobrepôr-se” aos outros, uma extensão do sentido original de galgar. Este uso tornou-se positivo, já que tentou utilizar uma palavra talvez num sentido metafórico, demonstrando esforço e criatividade, no entanto o verbo “galgar-se” não é tão comum em português, podendo parecer forçado para quem lê.

5.2. Análise dos resultados – Espanhol

A análise dos resultados obtidos na disciplina de Espanhol basear-se-á também na adequação das produções dos alunos ao contexto. Nesta secção, será apresentado aquilo que foi alcançado durante o único ciclo de investigação aplicado.

5.2.1. Resultados da atividade de substituição lexical

Na atividade (Anexo 17) de substituição lexical de conectores de um texto, na disciplina de Espanhol, pode constatar-se que, dos 13 alunos presentes, dois alunos responderam de forma semelhante à exposta na resposta modelo (14%) e os restantes (86%) também o fizeram de forma correta, mas variando as suas respostas, apesar de a maioria se verificar semelhante.

No que respeita à unidade lexical “Bueno pues”, 11 alunos (cerca de 85%) substituíram-na pelo conector “Para empezar”, sendo que dois alunos (15%) optaram por “Así que”. No contexto original, a expressão “Bueno pues” pretendia funcionar como uma frase introdutória casual, informal, utilizada para começar a falar sobre os planos de férias do narrador. “Para empezar” é uma substituição mais formal que introduz o tema das férias de forma clara e ordenada, sendo uma expressão frequentemente utilizada nesse sentido. Em relação a “así que”, embora seja comum e compreensível, pode não ser a melhor escolha aqui, já que é um conector que indica uma consequência ou conclusão, como “então” em português, não sendo tão eficaz quanto “para empezar” que apresenta, de facto, uma função introdutória.

Em seguida, “A ver” foi substituído por “En primer lugar”/“Primero” pela totalidade dos estudantes, assim como “Después” por “en segundo lugar”. Substituíram esta expressão, escrita com a finalidade de introduzir uma ideia, preparando o ouvinte para o que vem a seguir, por “en primer lugar”, que indica uma introdução nítida conferindo ao texto um tom mais formal e organizado. “En segundo lugar”, empregue para substituir

“después”, organiza o texto de forma lógica, mantendo a continuidade das ações do falante, facultando a compreensão dessa sequência de prioridades, sendo uma escolha apropriada para este discurso.

Para a expressão “además, también”, os alunos preferiram modificá-la, na sua maioria, por “Además” (39%), seguido de “También” (31%), por “y” por 23% dos alunos e “por último” por 7%. Relativamente a esta, os alunos alteraram-na para “además”, mantendo a adição de informações, e “también”, adicionando-as da mesma forma, mas de maneira menos adequada, uma vez que este conector já se encontrava escrito no texto pelo menos duas vezes. Ambos as unidades lexicais são frequentes e de fácil compreensão. No que se refere ao conector “y”, simplifica a conexão, no entanto não destaca a adição de nova informação da mesma maneira que “además” ou “también”, além do facto de que já estava presente no discurso. “Por último”, utilizado neste sentido, não é adequado, pois sugere uma ordem final. Apesar de poder indicar uma adição de informações, deve ser utilizado apenas quando se refere ao último elemento listado no discurso.

“Lo que quiero decir” substituiu-se por “es decir” por nove alunos e por “porque” por quatro. No que respeita a esta expressão, “es decir” é apropriada para substituí-la no contexto, dado que transmite uma explicação clara sobre o que se pretende dizer. “Porque”, ainda que possa aceitar-se, é menos adequado, uma vez que introduz uma razão ou causa, alterando o sentido pretendido da frase, não sendo o conector ideal para esclarecer ou reformular o que foi dito.

“Entonces” foi substituído, unanimemente por “por eso”, optando todos os alunos pela alternativa mais adequada. “Por eso” transmite uma ideia de justificação, tendo uma função de consequência, sendo muito comum e útil em tais contextos. “Entonces” originalmente também indica uma consequência, no entanto, “por eso” pode enfatizá-la de forma mais explícita.

O mesmo aconteceu com “porque”, substituído por todos os alunos por “ya que”, conector apropriado por desempenhar a mesma função de “porque”, ao introduzir uma

explicação, não alterando o significado essencial da frase e podendo até ser considerado mais formal.

Neste texto, o conector “Además” foi alterado para “y” por dois estudantes (22%), para “también” por nove (64%) e omitido por dois (14%), tal como presente no modelo de resposta à atividade. Em relação a “además”, “y” e “también” revelam-se apropriados por manterem o sentido do texto no que se refere à função de adição que transmitem, sendo os três marcadores discursivos de uso e apropriado para a maioria dos contextos. No entanto, no texto, também não havia necessidade de aplicá-los, a omissão do conector entre as duas frases não comprometeria a compreensão, pois o contexto sugere continuidade entre as ações. O uso de “también” na frase anterior já introduz a ideia de adicionar uma nova atividade, o que faz com que o conector omitido seja menos necessário. Ao omiti-lo, não só se evitam repetições, como o discurso se torna menos redundante, a estrutura da frase permanece fluida e compreensível.

Por último, ao invés das unidades “pero” e “al final”, 21% dos estudantes substituíram-nas por “sin embargo”, enquanto os restantes 79% o fizeram por “por último”, optando por substituí-las conjuntamente. Ao avaliar a substituição de “Pero, al final” como duas unidades lexicais separadas, é importante reconhecer que, ao serem apresentadas juntas na frase original, os estudantes optaram por substituir as expressões de forma combinada, interpretando-as como uma única unidade de significado, levando à escolha de conectores que transmitissem o sentido geral da transição da ideia em vez de se focarem em cada unidade lexical individualmente. “Pero” é usado para expressar contraste ou oposição, que normalmente sugere mudança no discurso. “Al final” indica o encerramento de uma série de ideias que foram explicitadas. Esta ideia de conclusão também levou os estudantes a focarem-se na organização da sequência de ideias e a utilizarem conectores que resumem essa lógica de finalização, como “por último”. Para os estudantes que escolheram “sin embargo”, prevaleceu a ideia de contraste, já ao optarem por “por último”, os alunos perceberam o conector “al final” como a parte mais significativa da transição,

parecendo-lhes mais relevante a ideia de conclusão e ignorando a leve oposição introduzida por “pero”.

Como já referido, para justificar estas escolhas, os estudantes preencheram uma tabela de autoavaliação em que selecionavam quais conectores haviam utilizado para substituir as unidades lexicais destacadas presentes no texto. Não se tratava de uma escolha múltipla, mas sim de uma reflexão individual sobre o uso de conectores, na qual cada aluno tinha de justificar as suas decisões com base no contexto e no sentido do texto (Anexo 14). As justificações mais frequentes (Anexo 24) relacionaram-se com a coerência e o sentido, já que afirmaram que as suas eleições partiram do facto de “fazer sentido”, escrevendo, por exemplo, “es la opción más coherente, la que tiene más sentido en esta frase”. Além disto, a explicação mais recorrente teve que ver com a própria função dos conectores que selecionavam, proferindo que o fizeram “para expresar mejor el orden de las ideas” (no caso dos conectores “en primer lugar/en segundo lugar”), “para añadir información al texto” (para fundamentar a escolha de “también/además”) ou “para expresar la idea de consecuencia” (para esclarecer o uso de “por eso”). As suas justificações estão, não só associadas ao sentido, como também à coesão, que certos estudantes dizem que utilizaram, exemplificativamente, “ya que”, “para no utilizar “porque” novamente” ou “sin embargo”, “para indicar contraste sin repetir “pero”. Ainda que menos, alguns alunos justificaram as suas escolhas por serem “mais formais” ou porque eram “mais fáceis”.

Já no que se refere às dificuldades sentidas na realização da atividade de substituição lexical, apenas dois alunos mencionaram tê-las num dos conectores. Estes discentes afirmaram que entenderam o significado de todos eles, no entanto, encontraram um entrave ao tentar decifrar onde melhor se poderiam inserir tendo em conta as expressões destacadas presentes no texto, havendo, então, hesitações em interpretar a função que representavam. Contudo, acabaram por empregá-los de forma correta.

5.2.2. Resultados das atividades de produção escrita de textos

Quanto à tarefa final que deveriam realizar após esta atividade, que consistia em criar um plano de viagem, apenas oito alunos estavam presentes na aula em que foi realizada. Destes oito, cinco cumpriram com todas as instruções (Anexo 28), tanto as relativas ao tema da Unidade Didática, quanto às regras estabelecidas no que dizia respeito à aplicabilidade dos marcadores do discurso. Dos demais, dois utilizaram “y” mais do que duas vezes e um não mencionou o meio de transporte escolhido para chegar à cidade fictícia criada e deslocar-se nela, nem o alojamento no qual se iriam hospedar.

Nesta tarefa, cinco utilizaram, para ordenar as suas ideias, a combinação de conectores “en primer lugar” e “en segundo lugar”. O uso frequente de conectores para ordenar ideias mostrou-se adequado e correto, mas também demonstrou uma preferência por parte dos alunos em manter uma organização textual clara, estando isto de acordo com a justificação dada nas tabelas de autoavaliação para fundamentar este uso.

Três alunos, utilizaram “para empezar”, para iniciar o seu discurso, “por eso”, para indicar consequência; “ya que” foi usado por dois alunos e “porque” por 3, para iniciar uma justificação; “también” por três estudantes e “además” por 5, para adicionar informações; “es decir” por dois alunos, para esclarecer uma ideia e “por último” por sete dos que participaram, de forma a concluir os seus planos de viagem. Todos os estudantes utilizaram estes conectores de forma correta e, além destes, introduziram “y” que já conheciam, dois deles de forma excessiva (Anexo 29), no sentido em que os aplicaram mais do que o solicitado nas instruções, podendo variá-los através de outros conectores com a função de adição que haviam aprendido.

Ao analisar este uso de conectores na tarefa final, observou-se que a maioria dos estudantes respeitou as regras estabelecidas e utilizou uma variedade de vocábulos, demonstrando uma boa compreensão e aplicação dos mesmos.

Tal como ocorreu na disciplina de Português, foram observadas as tarefas finais aplicadas na última Unidade Didática, não da professora titular, mas, desta vez do outro

estagiário presente, que consistia em descrever uma viagem que tivessem realizado no passado e considerassem inesquecível. Dos 16 alunos que a elaboraram, 12 deles utilizaram essencialmente os conectores “y” e “pero”, que já haviam aprendido e lhes eram familiares. Nas produções escritas dos restantes quatro, pude verificar a aplicação de “primero” y “segundo”, “además” (Anexo 30), utilizados uma vez, e “también”, empregue por dois deles.

5.3. Discussão dos resultados

Nesta discussão, após os dados obtidos terem sido minuciosamente analisados no capítulo anterior, será feita uma interpretação e reflexão sobre as informações recolhidas ao longo do estudo. Estes resultados basearam-se nas atividades implementadas em sala de aula, aplicadas nas turmas de 8.º ano de Português e 10.º ano de Espanhol, que, ao serem realizadas pelos alunos, forneceram à professora estagiária dados concretos sobre o impacto das intervenções na aquisição de vocabulário e na produção escrita de cada estudante.

5.3.1. Português

Em relação às atividades de substituição lexical, a maioria dos estudantes conseguiu realizá-las de maneira adequada, já que as escolhas que fizeram parecem ter sido influenciadas pelo trabalho prévio feito em sala de aula. Por exemplo, as palavras “penumbra” e “intransigente” (ou os seus sinónimos “obstinado”, “determinado” ou até “decidido”) foram utilizadas com frequência, substituindo termos mais comuns como “sombra” e “inflexível”, destacadas no estudo das obras analisadas durante as aulas e nas atividades propostas. Este foco dado a certos termos pode ter levado a que os alunos realmente os utilizassem nas suas produções, mostrando que o trabalho específico com

palavras previamente definidas foi eficaz na retenção, mas também na aplicação das mesmas.

Além disso, esta aplicação, maioritariamente correta, dos sinónimos escolhidos indica que, para alguns alunos, o glossário e as atividades foram úteis para a interiorização do significado das palavras e, de igual forma para a sua aplicação de forma apropriada.

No comentário que realizaram no seguimento das atividades de substituição lexical, apesar de nem todos os alunos o terem efetuado, as palavras mais utilizadas revelaram-se ser as que realmente trabalharam em aula (Anexo 25), principalmente as presentes na segunda atividade feita, talvez por estarem mais presentes na sua memória no momento. É, mesmo assim, importante destacar que, apesar do empenho dos alunos, ainda havia espaço para corrigir erros e melhorar a adequação de certas palavras ao contexto, reforçando a necessidade de práticas contínuas.

Como previsto no plano de ação, futuras produções foram analisadas, após a implementação da estratégia deste projeto, para verificar se os alunos tinham realmente adquirido as palavras estudadas e se as utilizavam sem a orientação direta da professora estagiária. Tendo isto em conta, após a realização deste ciclo de investigação, apenas foi executada uma atividade de produção escrita, por parte da professora titular, que pretendia que os alunos criassem o seu próprio autorretrato, através de um texto ou de um poema, à semelhança do texto poético *Autorretrato* de Bocage, no qual deveriam descrever-se a si próprios ou a alguém que admiravam, tentando utilizar um vocabulário rico e, se possível, repleto de recursos expressivos. Ao observar aquilo que criaram, pude comprovar que cinco alunos (Anexo 27) utilizaram o glossário como recurso, empregando não só as palavras que tinham estudado através dos exercícios de substituição, ainda que aparecessem em maioria, mas outras que neles não estavam inseridas, reforçando o uso mais autónomo desta ferramenta, um objetivo delineado desde o início do projeto. A palavra “ardor” foi utilizada três vezes; “intransigente” duas vezes, tal como “penumbra”; “injuriar”, “rebeldia”, “impiedosa” “obstinada”, “determinado”, “insondável” e o substantivo do

adjetivo “sagaz”, “sagacidade”, uma vez. “Feérica”, “evadida”, “tirania” e “agitada” são palavras que constituem da mesma forma o glossário e que foram aplicadas de forma correta ao contexto, tal como as anteriores evidenciando o impacto positivo do glossário na ampliação lexical.

A reflexão dos alunos sobre como procederam com as substituições lexicais, permitiu entender o seu processo de pensamento, aquilo em que se baseavam para realizar cada substituição. A explicação mais escolhida, como já referido, foi a adequação ao contexto, pelo que se pode concluir que houve uma tentativa de compreender aquilo que estavam a ler e avaliar se a escolha que realizariam teria o mesmo impacto, em termos de significado, do que a palavra que já lá estava inserida. Além disso, a procura por maior formalidade também foi uma razão frequente, sugerindo que os alunos estavam preocupados em enriquecer o estilo dos seus textos, algo que corrobora as sugestões que deram certos alunos no questionário inicial, que referiam “usar palavras caras”. A familiaridade com os vocábulos também foi um fator influente, indicando que os alunos tendem a usar palavras com as quais já estão confortáveis, o que comprova o anteriormente dito, isto é, a escolha de palavras assentou, particularmente, nas que trabalharam ao longo das aulas para a realização das atividades propostas.

Assim, pode-se concluir que a estratégia de substituição lexical se revelou eficiente para a aquisição do vocabulário e para a sua aplicação, melhorando, consequentemente, a riqueza e coesão das produções escritas dos estudantes.

5.3.2. Espanhol

No caso de Espanhol, relativamente a estas atividades, os resultados indicaram que a maioria dos estudantes conseguiu realizar as substituições de forma correta, ainda que com algumas variações nas escolhas dos conectores. Os alunos, na generalidade, por exemplo, optaram por realizar a substituição de “bueno pues” por “para empezar” e de “a ver” por “en primer lugar”, demonstrando uma tentativa de organizar o texto de forma mais

estruturada e formal. A utilização de “además” e “por último” também foi frequente. Enquanto “además” foi usado principalmente para adicionar informações ao texto, “por último” refletiu uma conclusão, promovendo, tal como os conectores anteriormente mencionados, a ordenação de ideias. Isto supõe que os estudantes se focaram no sentido que o texto pretendia transmitir, mostrando uma clara compreensão das funções dos conectores, algo visível na reflexão que realizaram, após esta atividade, sobre o uso dos sinónimos, que revelou que as justificações mais comuns assentaram nos papéis que assumia cada um deles, mantendo, assim, o texto claro e a mensagem que pretendia transmitir.

No que concerne à tarefa final, a sua análise revela que, dos oito alunos presentes, cinco seguiram corretamente as instruções e aplicaram os conectores de forma apropriada, pelo que realmente se pôde comprovar que interiorizaram o que foi trabalhado anteriormente. No entanto, três alunos utilizaram o conector “y” excessivamente, não cumprindo aquilo que era pedido no texto, sendo que poderiam haver optado por outros conectores que, da mesma forma, apresentavam o objetivo de “adicionar”, o que sugere que, embora estes estudantes tenham adquirido conhecimento sobre os conectores, ainda enfrentam desafios em aplicá-los de maneira variada.

Já nas produções posteriores, dos 12 alunos que participaram na tarefa final do professor estagiário, ou seja, a atividade observada após a intervenção, apenas quatro aplicaram os conectores de maneira variada, demonstrando uma integração bem-sucedida desses elementos na sua escrita, enriquecendo a coerência das suas produções. No entanto, as dos restantes são predominantemente constituídas por frases curtas e simples, com pouca variação no uso dos conectores, podendo constatar-se que, apesar do plano de ação aplicado, estes alunos não conseguiram internalizar completamente a sua importância na construção de textos mais complexos, talvez por falta de familiaridade, já que apenas estiveram em contacto com os mesmos durante uma aula, ou por uma certa resistência a mudar os hábitos de escrita estabelecidos. A escrita exige treino...

Em conclusão, apesar do progresso de alguns alunos que demonstraram compreensão e uma aplicação correta na prática, é necessário uma prática contínua para garantir que todos os alunos possam integrar essas competências nos seus textos, algo que se fará no próximo ano, num nível mais avançado da língua estrangeira.

5.3.3. A aplicação da estratégia na LM e na LE

A estratégia de substituição lexical foi implementada com objetivos específicos tanto para a LM quanto para a LE. Esses objetivos incluíam melhorar a expressão escrita dos alunos através da substituição lexical, focando-se no uso de léxico geral (substantivos e adjetivos) mais variado e rico, e em criar um glossário, no caso de Português, para desenvolver a competência de aprender de forma autónoma. Além disso, procurava-se aprimorar a coesão e a coerência dos textos e desenvolver a competência de reflexão sobre as escolhas lexicais.

Neste contexto, a estratégia demonstrou ser eficaz. O uso do glossário e das atividades de substituição lexical permitiu aos alunos ampliarem o seu vocabulário e aplicarem palavras mais variadas nas suas produções escritas, servindo como uma ferramenta importante para a aprendizagem autónoma e contribuindo para a melhoria na coesão e na coerência dos textos, mas também para a sua riqueza. A reflexão dos alunos sobre as suas escolhas lexicais também indicou um avanço na capacidade de avaliar e aplicar vocabulário de forma mais consciente, alinhando-se com os objetivos estabelecidos.

Em Espanhol, a estratégia visou melhorar a expressão escrita com foco nos marcadores do discurso. Embora os alunos tenham conseguido realizar as substituições de forma correta e demonstrar uma boa compreensão relativamente aos conectores, além da sua aplicação prática nas produções escritas, a verdade é que sem uma indicação explícita, a sua utilização no desenvolvimento de outras atividades de escrita revelou limitações, demonstrando que certos alunos ainda enfrentam dificuldades em introduzi-los de maneira diversificada.

Comparando os dois contextos, é notório que o glossário teve um impacto positivo no contexto do Português, proporcionando um suporte deveras proveitoso na aplicação do vocabulário, além de que a estratégia foi aplicada em duas aulas de 100 minutos. Em contraste, os alunos de LE não tiveram consigo um recurso semelhante a longo prazo, o que revela uma das maiores diferenças presentes na implementação deste projeto. Talvez neste sentido, houvesse a necessidade de algum suporte, ou de mais aulas dedicadas ao estudo dos marcadores discursivos, para que ocorresse uma interiorização mais acentuada e, conseqüentemente, uma melhoria no seu uso. Assim sendo, ambos os contextos apresentaram desafios distintos, mas a estratégia de substituição lexical mostrou-se promissora para a aquisição de léxico em ambos.

Considerações Finais

A intervenção pedagógico-didática desenvolvida ao longo deste estágio revelou-se positiva, em certa medida, para a melhoria das competências lexicais dos alunos de Português e Espanhol. O projeto visou responder à questão de investigação referida (“De que forma a substituição lexical pode contribuir para a aquisição de vocabulário em alunos de Português e Espanhol?”) e aos objetivos específicos relacionados com a melhoria da expressão escrita ao promover a utilização de léxico diversificado. Os resultados obtidos indicam que estes foram, em grande parte, cumpridos.

Tendo em conta o primeiro objetivo que consistia em melhorar a expressão escrita dos alunos, incentivando o uso de léxico variado (substantivos e adjetivos em Português; marcadores do discurso em Espanhol), pode verificar-se que os alunos de Português, demonstraram progressos relativos ao uso de um léxico mais variado naquilo que remete para as atividades de expressão escrita que realizaram. Através das atividades de substituição lexical e do glossário, houve, então, um aumento na diversidade lexical, o que refletiu, consequentemente, na melhoria da coesão e coerência dos textos, ainda que a variedade pudesse ter sido maior. Tendo em conta estes estudantes de LM, que constituem uma turma com falta de motivação intrínseca e um desempenho abaixo das expectativas, era já esperado que muitos deles não se empenhassem como deveriam no que se refere às tarefas de escrita mais complexas, apesar de haver a esperança de que o fizessem por terem uma ferramenta de auxílio ao seu lado. Mesmo assim, uma parte deles aplicou o vocabulário aprendido de maneira apropriada, principalmente na análise de produções realizadas exteriormente às incluídas no ciclo de investigação, em que realmente foi visível que incluíram nelas o que aprenderam ao longo do mesmo.

Em Espanhol, apesar de os alunos estarem num nível inicial, alguns deles demonstraram melhorias na utilização de marcadores discursivos, o que contribuiu para o enriquecimento das suas produções escritas. No entanto, a sua aplicação representa um desafio, já que não foram retidos como o pretendido. Os alunos de LE, mesmo tendo realizado estas tarefas com sucesso, não empregaram aquilo que foi lecionado e praticado

de modo satisfatório em produções escritas posteriores, ficando àquelas das expectativas, principalmente por serem recetivos a novos conteúdos e por demonstrarem maior dedicação à escrita, com vários alunos revelando apreço pela mesma e inclusive possuindo um bom repertório linguístico, na LM, em parte devido ao facto de estarem inseridos num curso de Línguas e Humanidades. Isto, porque o vocabulário elegido para ser abordado era-lhes também familiar, por apresentar uma grafia e função semelhante à que admite em Português.

No que concerne ao objetivo que tinha como finalidade criar um glossário, na disciplina de Português, para identificar e aprender novos vocábulos, desenvolvendo a competência de aprendizagem autónoma, esta implementação foi proveitosa, já que os alunos o utilizaram como um recurso para a execução das atividades propostas e consecutivas.

Aprimorar a coesão e a coerência dos textos, promovendo uma escrita mais estruturada e diversificada, constituiu o terceiro objetivo. Em ambos os contextos, o uso de vocabulário variado, pelos alunos que foram capazes de o reter e aplicar, contribuiu, conseqüentemente para a melhoria da coesão e coerência textuais. No entanto, os resultados foram mais visíveis em Português, onde os alunos tiveram mais tempo de prática. Em Espanhol, os discentes demonstraram maior dificuldade em transferir o vocabulário aprendido para as suas produções, o que sugere que a prática da substituição lexical precisa de ser reforçada em futuras intervenções.

O último objetivo pretendia desenvolver a competência de reflexão sobre as escolhas lexicais para melhorar as produções textuais. Levando-o em consideração, a maioria dos estudantes de LM e LE demonstraram ser conscientes no que se refere ao uso de cada sinónimo que utilizaram e àquilo que pretendiam transmitir, consciência refletida na melhoria da coesão e coerência dos textos produzidos.

Sendo assim, a implementação do projeto não esteve isenta de desafios. A principal dificuldade residiu, ainda, em conciliar um tema comum para turmas com perfis tão distintos, sendo uma composta por alunos de língua materna e outra por iniciantes de uma

língua estrangeira. Esta diferença de níveis exigiu uma adaptação das atividades e conteúdos, o que foi dificultado pela limitação de tempo e pela necessidade de cumprir o plano anual de cada disciplina.

Outro desafio foi o seguinte: a escolha das palavras para a elaboração das atividades para os estudantes de Português poderia ser alterada no sentido de algumas se tornarem mais acessíveis ao uso, ou seja, as que eles poderiam utilizar mais facilmente. Contudo, nos exercícios de escrita posterior, puderam fazê-lo com todas as palavras que tinham ao seu dispor nos glossários. A inclusão de frases exemplificativas nos mesmos, poderia, talvez, ter possibilitado uma melhor compreensão e aplicação do vocabulário pelos alunos.

Em suma, o projeto de investigação-ação alcançou os objetivos propostos e proporcionou uma melhoria nas competências lexicais dos alunos. As intervenções demonstraram a relevância da substituição lexical para a aquisição do vocabulário e para a coesão textual, no entanto as limitações identificadas também oferecem direções úteis para futuros desenvolvimentos pedagógicos, reforçando a necessidade de uma abordagem adequada às características e necessidades específicas de cada turma.

Neste sentido, seria interessante em investigações futuras, analisar a eficácia de outro tipo de intervenção relacionada com aquisição do vocabulário, como, por exemplo, o uso de ferramentas digitais ou atividades colaborativas que promovam a partilha de conhecimentos entre os alunos, tal como alguns deles até sugeriram nos questionários iniciais, ao responder à pergunta "Tens alguma sugestão para trabalhar a expressão escrita em sala de aula?". Seria também relevante o estudo do impacto a longo prazo das atividades de substituição lexical, especialmente no que diz respeito à retenção de vocabulário e à sua aplicação em contextos de produção escrita mais complexos.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2023). *Relatório de autoavaliação*. https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2023/07/relatorio_autoavaliacao_2223.pdf

Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 1, 157-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249354>

Antunes, I. (2010). *Análise de textos: Fundamentos e práticas*. Parábola Editorial.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Plano Nacional do Ensino do Português. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 11-26). Instituto de Educação e Psicologia.

Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: Uma visão integradora. *Interacções*, 27, 186-206. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3408>

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ.

Cervero Chamarro, M. J., & Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa.

Ciência, M. d. (s.d.). Obtido de Dicionário Terminológico: <https://dt.dge.mec.pt/>

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*:

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

Correia, M. (2009). *Os Dicionários Portugueses*. Caminho.

Costa, A. J. P. (2015). *O ensino do espanhol como língua estrangeira: Adequação e comunicação nas práticas de escrita* (Dissertação de doutoramento). Universidade da Beira Interior.

Coutinho, C. P., Sousa A.; Dias, A.; Bessa, F., Ferreira, J. M.; Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais – 3.º ciclo do Ensino Básico I Português*. Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário I Espanhol*. Direção-Geral da Educação: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espanhol_f_geral_inic.pdf

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Plano Nacional do Ensino do Português, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf

Duarte, I. (2003). *O relato de discurso na ficção narrativa: Contributos para a análise da construção polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol 10.º ano Iniciação*. Ministério da Educação.

Giacchini, F. (2009). *A substituição lexical em livros didáticos de língua portuguesa da 4ª série*. Universidade de Passo Fundo.

Leffa, V. J. (2008). *Aspectos externos e internos da aquisição lexical*. Universidade Católica de Pelotas.

Lima, J. Á. de. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_1/1143

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Nascimento, G. R. P. do. (2008). *Aspectos da organização de textos escritos por universitários surdos*. Universidade Federal de Pernambuco

Pimenta, R. O. C., & Rodrigues, S. V. (2020). Formação contínua de professores portugueses no contexto do ensino-aprendizagem da expressão escrita: Estudo preliminar. *Debates em Educação*, 12, 220-245. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131008/2/433942.pdf>

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário - Português

Inquérito por questionário 8ºano (Português)- Diagnose

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tendo como objetivo, através de um conjunto de perguntas obrigatórias de escolha múltipla e de resposta curta, perceber as tuas principais dificuldades na disciplina de português.

As respostas do presente questionário, com a duração aproximada de 10 minutos, serão confidenciais e apenas serão utilizadas para efeitos de investigação.

vitormoleiro126@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

Qual o domínio em que sentes mais dificuldades na disciplina de português?

- ☐ Gramática
- ☐ Escrita
- ☐ Leitura
- ☐ Oralidade
- ☐ Educação literária

Qual o domínio em que sentes menos dificuldade na disciplina de português?

- ☐ Gramática
- ☐ Escrita
- ☐ Leitura
- ☐ Oralidade
- ☐ Educação literária

Que palavra associas ao termo "gramática"?

A sua resposta

Sentes que o modo como te ensinam gramática é motivador?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Dentro da gramática qual o conteúdo em que te sentes menos à vontade?

- ☐ Funções sintáticas
- ☐ Classes de palavras
- ☐ Orações (coordenadas e subordinadas)
- ☐ Recursos expressivos
- ☐ Tempos e modos verbais

Que tipo de atividades gostavas de realizar para trabalhar os diferentes conteúdos gramaticais?

A sua resposta _____

Gostas de escrever?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Que palavras associas ao termo "escrita"?

A sua resposta _____

Quais são as tuas maiores dificuldades na escrita?

- ☐ Escolher as palavras certas para expressar as minhas ideias.
- ☐ Usar a pontuação corretamente.
- ☐ Usar vocabulário variado e evitar repetições.
- ☐ Acentuação correta de palavras.
- ☐ Outra.

Costumas escrever fora da sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Costumas rever e corrigir os teus textos antes de entregá-los?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Qual o tipo de texto que mais gostas de escrever?

- ☐ Texto narrativo
- ☐ Texto descritivo
- ☐ Texto de opinião
- ☐ Texto expositivo
- ☐ Outro

Tens alguma sugestão para trabalhar a expressão escrita em sala de aula?
(exemplos de atividades)

A sua resposta _____

Anexo 2 – Inquérito por questionário - Espanhol

Inquérito por questionário 10.º ano (Espanhol)- Diagnose

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tendo como objetivo, através de um conjunto de perguntas obrigatórias de escolha múltipla e de resposta curta, perceber as tuas principais dificuldades na disciplina de espanhol.

As respostas do presente questionário, com a duração aproximada de 10 minutos, serão confidenciais e apenas serão utilizadas para efeitos de investigação.

vitormoleiro126@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

Qual o domínio em que sentes mais dificuldades na disciplina de espanhol?

- ☐ Gramática
- ☐ Compreensão audiovisual e auditiva
- ☐ Compreensão escrita
- ☐ Interação escrita
- ☐ Interação oral
- ☐ Produção oral
- ☐ Produção escrita

Qual o domínio em que sentes menos dificuldade disciplina de espanhol?

- ☐ Gramática
- ☐ Compreensão auditiva e audiovisual
- ☐ Compreensão escrita
- ☐ Interação escrita
- ☐ Interação oral
- ☐ Produção oral
- ☐ Produção escrita

Que palavra associas ao termo "gramática"?

A sua resposta

Sentes que o modo como te ensinam gramática é motivador?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Sentes muitas dificuldades na conjugação verbal?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Que tipo de atividades gostavas de realizar para trabalhar os diferentes conteúdos gramaticais?

A sua resposta _____

Gostas de escrever?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Que palavras associas ao termo "escrita"?

A sua resposta _____

Quais são as tuas maiores dificuldades na escrita?

- ☐ Escolher as palavras certas para expressar as minhas ideias.
- ☐ Usar a pontuação corretamente.
- ☐ Usar vocabulário variado e evitar repetições.
- ☐ Acentuação correta de palavras.
- ☐ Outra.

Costumas escrever em espanhol fora da sala de aula?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Costumas rever e corrigir os teus textos antes de entregá-los?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Tens alguma sugestão para trabalhar a expressão escrita em sala de aula?
(exemplos de atividades)

A sua resposta _____

Anexo 3 – Exemplo de anotações no diário de observação

Seminário 11/4

"são muito preguiçosos com tudo o que é escrever de forma completa".

Garrett / Camões / Miranda (AE)

↓ (para introduzir texto poético)
↓ avirado banca sua (dia 16)
↓ introdução ao autor
↓ forma e conteúdo (divisão)
↓ p. 194 e 195 quadro

Anexo 4 – Atividade relativa à aula 0 – Monólogo “Vozes da sala”



Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa | Ano Letivo 2023/2024



Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa | Ano Letivo 2023/2024

Aqui tens um exemplo!

Português – 8º ano

Nome: _____ Data: ____/____/____

Nº: _____ Turma: _____

Atividade – Monólogo

“Vozes na sala”

(Josie em direção ao pátio)

Quem me dera gostar tanto de Português como gosto de Matemática... A apresentação oral do livro do projeto de leitura está mesmo aí à porta e eu odeio ler! Espero que com a ajuda dos meus amigos consiga melhorar, principalmente com o auxílio do Michael que é um dos melhores alunos.

Pelo menos com eles há muito mais diversão na escola e com a nova professora também! Adorei quando realizamos a atividade dos instrumentos musicais, já que foi muito criativa e interessante.

Neste momento, estou desejosa de conhecer o Ahmet. Quero perguntar-lhe se gosta de futebol tal como eu, para poder convidá-lo para uma partida.



O que é um monólogo?

Um monólogo é como um “pensamento em voz alta” feito por uma personagem. É como se esta falasse consigo mesma, compartilhando os seus pensamentos e sentimentos com o público. O monólogo é usado para explorar o que está a acontecer dentro da mente de uma personagem, ajudando a entender as suas emoções de uma forma mais íntima e direta.

Instruções:

1. Seleciona uma personagem do texto “Cadeira Vazia” com a qual te identifies ou aches interessante. Pode ser o narrador, o Tom, a Josie, o Michael, a Prof. Khan, a Diretora Sanders, a Clarissa ou o Ahmet.
2. Escolhe em que momento decorrerá o diálogo: pode ser durante qualquer ocasião do texto (na sala de aula), no intervalo ou até em casa.
3. Pensa nas características da personagem que escolheste. O que é que está a sentir nesse momento? Quais são as suas preocupações, alegrias ou medos? O que é que sente relativamente ao que aconteceu?

Não há respostas certas ou erradas!

Anexo 5 – Atividade 1 do primeiro ciclo de supervisão – Português

4. Escolhe os adjetivos que melhor caracterizam Hans e Sören:

Hans 		Sören 
☐ Obstinado ☐ Cobarde ☐ Determinado ☐ Obediente ☐ Teimoso ☐ Sonhador ☐ Corajoso ☐ Medroso	☐ Autoritário ☐ Liberal ☐ Obstinado ☐ Compreensivo ☐ Intransigente ☐ Carinhoso ☐ Determinado ☐ Teimoso	

Anexo 6 – Atividade 2 do primeiro ciclo de supervisão – Português



“Sören apertou uma contra a outra as mãos, levantou-se em silêncio e saiu sem fechar a porta. (...) Hans estava de pé, na penumbra, encostado ao armário de madeira lavrada.”

“– Fica. Hans apoiou-se ao grande armário de madeira lavrada, fora do círculo da luz da lâmpada, semiculto na penumbra.”

Página 12 – *Saga*
Página 2 - PDF



Anexo 7 – Atividade 3 do primeiro ciclo de supervisão – Português

5. Identifica o recurso expressivo presente em “fora do círculo da luz da lâmpada, semioculto na penumbra” e explicita o seu valor.



Anexo 8 – Atividade 4 do primeiro ciclo de supervisão – Português

5. Assinala a opção correta:

Na frase “uma estranha luz, simultaneamente sombria e cintilante”, as palavras “sombria” e “cintilante” estabelecem entre si uma relação de:

- ☐ sinonímia;
- ☐ holonímia;
- ☐ antonímia.

6. Seleciona as palavras que estabelecem entre si uma relação de sinonímia:

- Tumulto
 - Inquietação
 - Serenidade
 - Túmulo

- Ímpeto
 - Calma
 - Fúria
 - Imparcialidade

- Densa
 - Carregada
 - Simples
 - Transparente



Anexo 9 – Atividade 5 do primeiro ciclo de supervisão – Português

Identifica o sinónimo de "penumbra":

X

Luz plena

✓

Sombra

X

Clareza

X

Transparência

15 sec

Identifica o sinónimo de "austero":

✓

inflexível

X

dócil

X

compreensivo

X

atencioso

15 sec

Identifica o antónimo de "obstinado":

X

Persistente

X

Insistente

✓

Desistente

X

Teimoso

20 sec

Identifica os hipónimos de "embarcação":

✓

navio, barco, canoa, veleiro

X

convés, leme, vela, âncora

X

areia, ondas, dunas, algas

X

vela, âncora, navio, barco

20 sec

Identifica o hiperónimo de "cruzeiro, expedição, trajeto, peregrinação":

X

barco

X

navio

X

travessia

✓

viagem

20 sec

Identifica o holónimo de "areia, ondas, conchas, algas":

X

cidade

✓

praia

X

mar

X

litoral

20 sec

Identifica os merónimos de "navio":

X

barco, iate, canoa, veleiro

X

cruzeiro, expedição, trajeto, peregrinação

✓

convés, leme, vela, âncora

X

ondas, dunas, conchas, algas

20 sec

Anexo 10 – Atividade 6 do primeiro ciclo de supervisão – Português



Português – Expressão escrita

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Nº: ____ Ano: ____ Turma: ____



Lê a seguinte frase:

“O papel tem mais paciência que as pessoas. Pensei neste ditado num daqueles dias em que me sentia deprimida, com o queixo apoiado nas mãos, chateada e inquieta. É, o papel realmente tem mais paciência, e como não estou a pensar deixar mais ninguém ler este diário, a menos que alguma vez encontre um verdadeiro amigo, provavelmente não fará qualquer diferença.”

- Começa a escrever uma página de diário, com aproximadamente **100 palavras**, com a data, saudação e uma breve introdução sobre o teu estado de espírito após a leitura desta frase.
- O que esta frase representa para ti? Desenvolve o teu texto relacionando esta ideia com as tuas experiências pessoais. Relata situações específicas em que sentiste que o papel poderia ter mais paciência do que os humanos.
- Não te esqueças de fazer uma reflexão final (conclusão) e da saudação de despedida.

Bom trabalho!



Anexo 11 – Atividade 1 do segundo ciclo de supervisão – Português

1. Lê atentamente o seguinte comentário.

Comentário acerca do poema “Ao desconcerto do mundo”

Sempre vi os bons a sofrer na **sombra (1)**, enquanto os maus prosperavam, o que era desconcertante. Pensei que seguindo o caminho do mal poderia encontrar sucesso num mundo tão **inexplicável (2)**, mas acabei por ser punido, como se fosse o único alvo desta injusta **discussão (3)** do mundo. Por que só eu fui castigado, enquanto os outros escaparam? Parece que o mundo está contra mim, como se estivesse ajustado para me prejudicar. No entanto, percebi que a vida segue um padrão que vai além do que percebemos e, mesmo que pareça injusto agora, confio que uma ordem maior se revelará com o tempo, e que, no final, a compreenderei. Estou **decidido (4)** a não me submeter à **rebeldia (5)**. Estou **inflexível (6)** em relação aos meus princípios, obstinado em resistir às adversidades.

1.1. Observa as expressões destacadas no comentário e substitui-as pelos sinónimos que conheces. Deves recorrer ao teu glossário!

1	
2	
3	
4	
5	
6	



Anexo 12 – Tabela de autoavaliação 1 do segundo ciclo de supervisão – Português

Substituição lexical: Tabela de autoavaliação

		Por que utilizaste esse sinónimo para substituir a palavra destacada? Assinala com (X).					Tiveste dificuldade em substituir alguma das palavras destacadas? Assinala com (X).		Se tiveste dificuldade em substituí-las, qual foi o teu maior problema? Por que achas que ocorreu?
Palavras do texto	Que sinónimo usaste para substituir cada uma das palavras sublinhadas?	Soa melhor no contexto da frase.	Para evitar repetir uma palavra com o mesmo sentido já utilizada no texto.	O significado da palavra torna-se mais claro e adequado.	O texto torna-se mais sofisticado e formal.	Já conhecia o sinónimo e tinha-o utilizado antes.	Sim	Não	
<u>Sombra</u>									
<u>Inexplicável</u>									
<u>Discussão</u>									
<u>Decidido</u>									
<u>Rebeldia</u>									
<u>Inflexível</u>									

Anexo 13 – Atividade 2 do segundo ciclo de supervisão – Português

1. Lê atentamente o seguinte comentário.

Comentário acerca do poema “Comigo me desavim”

Vivo em constante **agitação (1)**, como se estivesse em perigo o tempo todo. Não consigo ficar em paz comigo mesmo nem me livrar dos meus próprios pensamentos. Costumava tentar evitar a dor ao procurar a companhia dos outros, mas até isso se tornou difícil. Sou o meu próprio pior inimigo, preso numa **cruel (2)** batalha interior. Quando acabará? Pode ser que um dia encontre a paz interior. Até lá, vou enfrentar meus próprios desafios com uma determinação **firme (3)**. Talvez, com **ardor (4)** nos meus passos e com uma mente **inteligente (5)**, possa superar todos os obstáculos sem me deixar **afrontar (6)** ou perder a esperança.

1.2. Observa as expressões destacadas no comentário e substitui-as pelos sinónimos que conheces. Deves recorrer ao teu glossário!

1	
2	
3	
4	
5	
6	



Anexo 14 – Tabela de autoavaliação 2 do segundo ciclo de supervisão – Português

Substituição lexical: Tabela de autoavaliação

		Por que utilizaste esse sinónimo para substituir a palavra destacada? Assinala com (X).					Tiveste dificuldade em substituir alguma das palavras destacadas? Assinala com (X).		Se tiveste dificuldade em substituí-las, qual foi o teu maior problema? Por que achas que ocorreu?
Palavras do texto	Que sinónimo usaste para substituir cada uma das palavras sublinhadas?	Soa melhor no contexto da frase.	Para evitar repetir uma palavra com o mesmo sentido já utilizada no texto.	O significado da palavra torna-se mais claro e adequado.	O texto torna-se mais sofisticado e formal.	Já conhecia o sinónimo e tinha-o utilizado antes.	Sim	Não	
<u>Agitação</u>									
<u>Cruel</u>									
<u>Firme</u>									
<u>Ardor</u>									
<u>Inteligência</u>									
<u>Afrontar</u>									

Anexo 15 – Atividade 3 do segundo ciclo de supervisão – Português

2. Elabora o teu próprio comentário!

- Lê cuidadosamente as crônicas fornecidas, tendo em conta os temas já discutidos em aula.
- Escolhe aquela com a qual mais te identificas e escreve um comentário, com aproximadamente **100 palavras**, explicando o porquê dessa crônica em particular se relacionar contigo.
- Indica como os temas, as mensagens ou as experiências descritas, refletem as tuas próprias vivências, recorrendo a exemplos explicitem o motivo da tua eleição.



Importante: Utiliza pelo menos **três palavras** do teu **glossário** no comentário. Não as podes repetir!

Obs.: Para te auxiliar na produção do teu texto, podes recorrer às páginas **239-241** do teu manual.

[illegible]

Anexo 16 – Exemplo de atividade do primeiro ciclo de supervisão – Espanhol

LOS DESTINOS DE VACACIONES PREFERIDOS POR LOS ESPAÑOLES PARA EL VERANO

Según una reciente encuesta, un 89% de las personas disfrutará de unos días de vacaciones este año.

Pero, para empezar, ¿qué valora más la población a la hora de elegir destino? En primeiro lugar, la cercanía del mar, en segundo la gastronomía local y después el buen tiempo. Son tres factores claves entre las personas encuestadas. Además, el turismo de sol y playa vuelve a ser el preferido otro año más, sin embargo, el turismo de montaña, naturaleza y aventura también siguen siendo populares, es decir, las personas muestran una clara preferencia por destinos costeros y actividades al aire libre. Por eso, el 81% de la población apostará este año por el turismo y la gastronomía nacional y viajará por España, principalmente en pareja, en familia o con amigos.

¿Y cuáles son los destinos elegidos?

El sur de España se impone como destino preferido para pasar unos días de desconexión para un 29% de las personas encuestadas, seguido del norte del país, las Islas Baleares, el Levante, la Costa Brava o las Islas Canarias, que se mantienen como principales atractivos turísticos este año, ya que tienen unas playas fenomenales.

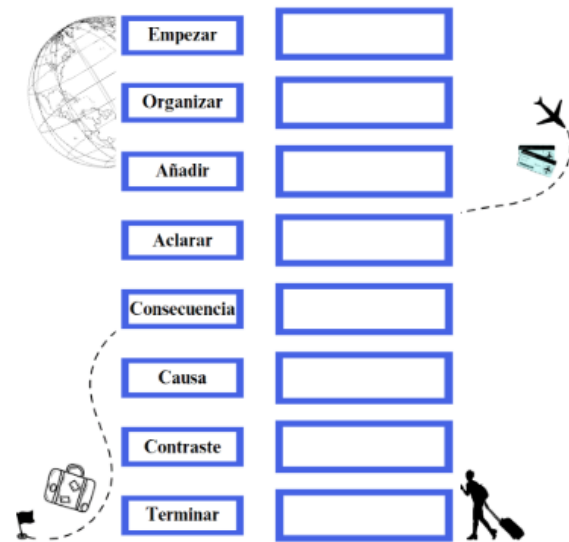
¿Qué tipo de gastronomía buscan los españoles?

Respecto al sector de la hostelería, la encuesta revela que casi 80% saldrá más a restaurantes durante este verano que en el resto del año. Así, dos de cada tres comensales tiene previsto gastar más en salir a comer y cenar fuera. También un 35% de las personas encuestadas tiene pensado realizar entre una y tres reservas semanales para comer fuera durante sus vacaciones y cerca de la mitad prevé reservar más de tres veces por semana. Por último, la paella y los arroces son el plato favorito.

Adaptado de "Los destinos de vacaciones preferidos por los españoles para este verano: más del 80% elige el turismo nacional."-Viajes

1. ¿Cuáles son los factores más importantes que tienen en cuenta los españoles a la hora de elegir un destino de vacaciones de verano?

2. Después de leer el texto, busca los conectores que se utilizan para enlazar las ideas. A continuación, extráelos y colócalos en la categoría adecuada de la tabla, según su función en el discurso.



Anexo 17 – Atividade 1 do ciclo de supervisão – Espanhol

3. Lee el siguiente texto sobre destinos de vacaciones. Observa las expresiones subrayadas en el texto y sustitúyelas por los conectores que conozcas. Haz los cambios necesarios.

¡Hola! Este año, estoy planeando mis vacaciones de verano. **Bueno pues**, estoy pensando en ir a la playa. **A ver**, quiero disfrutar del sol y el mar. **Después**, me gustaría visitar algunas ciudades costeras. **Además, también** me interesa explorar la montaña y hacer senderismo. **Lo que quiero decir** es que quiero combinar días relajantes en la playa con actividades al aire libre.

Entonces, estoy buscando un destino que ofrezca una variedad de opciones, porque creo que unas vacaciones equilibradas son las mejores. Pero antes de decidir, quiero investigar un poco más sobre las opciones disponibles **porque** también quiero algo económico.

También estoy pensando en hospedarme en un hotel cerca de la playa. **Además**, quiero probar la comida local y disfrutar de la vida nocturna. **Pero, al final**, quiero asegurarme de planear algunas excursiones interesantes durante mi estancia.

Anexo 18 – Tabela de autoavaliação do ciclo de supervisão – Espanhol

Sustitución lexical: Tabla de autoevaluación

				¿Te ha resultado difícil emplear los conectores que utilizaste?		Si has tenido dificultades para utilizarlos, ¿cuál ha sido tu mayor problema? ¿Por qué ha ocurrido?
				Sí	No	
<u>Empezar</u>	Para empezar	¿Cuál de ellos has utilizado?	¿Por qué lo has utilizado?			
<u>Organizar</u>	En primer lugar					
	En segundo lugar					
<u>Añadir</u>	Y					
	También					
	Además					
<u>Aclarar</u>	Es decir					
<u>Consecuencia</u>	Por eso					
<u>Causa</u>	Porque					
	Ya que					
<u>Contraste</u>	Pero					
	Sin embargo					
<u>Terminar</u>	Por último					

Anexo 19 – Atividade 2 do ciclo de supervisão – Espanhol



¡Crea tu propia ciudad!

- Elabora un plan de viaje, en un texto de entre **80 y 100 palabras**, que incorpore elementos de los **destinos turísticos españoles** que ya has estudiado;
- Elige las **atracciones turísticas, monumentos y paisajes** que te gustaría incluir en tu plan de viaje, así como las distintas **actividades de ocio** que quieres realizar, como visitas a museos, playas, parques e incluso deportes. Puedes mencionar qué tiempo hace o en qué estación del año vas viajar;
- Especifique los **medios de transporte** que elegirá para llegar a la ciudad ficticia y para desplazarse por ella;
- Determina el tipo de **alojamiento** que piensas reservar durante tu estancia en la ciudad ficticia, considerando las distintas opciones: hoteles, albergues, pisos, etc.

(Y no olvides utilizar correctamente la perífrasis verbal “ir a + infinitivo”)

Utiliza en tu plan los conectores que has aprendido, con las siguientes reglas:

1. Varía el uso de los conectores, asegurándote de que utilizas una variedad de expresiones para evitar repeticiones:
 - a) Utiliza al menos **cuatro** conectores diferentes durante el desarrollo del plan de viaje (**puedes incluir más si lo deseas**);
 - b) Está **prohibido** utilizar el conector **“pero”** más de **una** vez;
 - c) Está **prohibido** utilizar el conector **“y”** más de **dos** veces.
2. Revisa tu plan de viaje para asegurarte de que se han respetado estas normas.

¡Puedes inventar un nombre para tu ciudad!

¡Buen trabajo!

Anexo 20 – Resposta modelo das atividades de substituição lexical – Português

Comentário acerca do poema “Ao desconcerto do mundo”

Sempre vi os bons a sofrer na **penumbra**, enquanto os maus prosperavam, o que era desconcertante. Pensei que seguindo o caminho do mal poderia encontrar sucesso num mundo tão **insondável**, mas acabei por ser punido, como se fosse o único alvo desta injusta **querela** do mundo. Por que só eu fui castigado, enquanto os outros escaparam? Parece que o mundo está contra mim, como se estivesse ajustado para me prejudicar. No entanto, percebi que a vida segue um padrão que vai além do que percebemos e, mesmo que pareça injusto agora, confio que uma ordem maior se revelará com o tempo, e que, no final, a compreenderei. Estou **determinado** a não me submeter à **insubordinação**. Estou **intransigente** em relação aos meus princípios, obstinado em resistir às adversidades.”

Comentário acerca do poema “Comigo me desavim”

Vivo em constante **tumulto**, como se estivesse em perigo o tempo todo. Não consigo ficar em paz comigo mesmo nem me livrar dos meus próprios pensamentos. Costumava tentar evitar a dor ao procurar a companhia dos outros, mas até isso se tornou difícil. Sou o meu próprio pior inimigo, preso numa **impiedosa** batalha interior. Quando acabará? Pode ser que um dia encontre a paz interior. Até lá, vou enfrentar meus próprios desafios com uma determinação **obstinada**. Talvez, com **veemência** nos meus passos e com uma mente **sagaz/perspicaz**, possa superar todos os obstáculos sem me deixar **injuriar** ou perder a esperança.

Anexo 21 – Resposta modelo da atividade de substituição lexical – Espanhol

R: ¡Hola! Este año, estoy planeando mis vacaciones de verano. **Para empezar**, estoy pensando en ir a la playa. **En primer lugar**, quiero disfrutar del sol y el mar. **En segundo**, me gustaría visitar algunas ciudades costeras. **Además**, me interesa explorar la montaña y hacer senderismo. **Es decir** es que quiero combinar días relajantes en la playa con actividades al aire libre.

Por eso, estoy buscando un destino que ofrezca una variedad de opciones, porque creo que unas vacaciones equilibradas son las mejores. Pero antes de decidir, quiero investigar un poco más sobre las opciones disponibles **ya que** también quiero algo económico.

También estoy pensando en hospedarme en un hotel cerca de la playa. **(-) en** probar la comida local y disfrutar de la vida nocturna. **Sin embargo, por último**, quiero asegurarme de planear algunas excursiones interesantes durante mi estancia.

Anexo 22 – Exemplo de execução do primeiro exercício de substituição lexical – Português

1.1. Observa as expressões destacadas no comentário e substitui-as pelos sinónimos que conheces. Deves recorrer ao teu glossário!

1	Penumbra ✓
2	Insanável ✓
3	Querela ✓
4	determinado ✓
5	Insubordinação ✓
6	Intransigente ✓



Anexo 23 – Análise dos resultados da tabela de autoavaliação - Português

Palavras substituídas	Justificação da utilização de sinónimos				
	<u>Adequação ao contexto</u>	<u>Coesão (evitação de repetição)</u>	<u>Clareza ou adequação de significado</u>	<u>Formalidade</u>	<u>Familiaridade/conhecimento</u>
Sombra	4	0	4	15	0
Inexplicável	6	0	8	9	0
Discussão	6	0	4	13	0
Decidido	3	0	3	6	11
Rebeldia	0	0	6	17	0
Inflexível	2	11	4	2	4
Agitação	10	0	2	7	7
Cruel	11	0	4	6	5
Firme	6	0	5	11	4
Ardor	6	0	7	5	8
Inteligência	7	0	4	7	8
Afrontar	5	0	6	10	5

Anexo 24 – Análise dos resultados da tabela de autoavaliação - Espanhol

Justificação da utilização dos sinónimos

Conector utilizado	<u>Coerência e sentido</u>	<u>Coesão (evitação de repetição)</u>	<u>Função de início</u>	<u>Organização de ideias</u>	<u>Acréscimo de informação</u>	<u>Esclarecimento de ideias</u>	<u>Expressão de consequências</u>	<u>Expressão de causa</u>	<u>Expressão de contraste</u>	<u>Expressão de conclusão</u>	<u>Formalidade</u>	<u>Facilidade</u>
Para empezar	5	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
En primer lugar	4	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0
En segundo lugar	5	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0
Y	2	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0
También	6	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0
Además	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0
Es decir	5	0	0	0	0	6	0	0	0	0	1	1
Por eso	6	0	0	0	0	0	4	0	0	0	3	0

Porque	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Ya que	5	3	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0
Pero	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sin embargo	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Por último	3	0	0	0	0	0	0	0	0	7	1	0

Anexo 25 – Análise dos resultados do comentário - Português

Palavras empregadas	Número de alunos que as empregaram
Tumulto	3
Penumbra	1
Insondável	4
Insubordinação	2
Sagaz	4
Veemência	1
Impiedosa	3
Galgar	1
Determinado	3
Querela	1
Injuriar	2
Cruel	1

Anexo 26 – Exemplo dos resultados do comentário – Português

Escolhi o "Comigo me desavim", não sei porquê, mas identifiquei-me
com ele. Acho que vivemos sempre ~~em~~^{com} ~~a mesma~~^{as mesmas} condições
ser melhores ou até mesmo igual aos outros, deixamos esquecer
esses problemas na companhia dos nossos amigos, mas às
vezes até eles não impedidos ou até mesmo também se galgou.

→ No sentido
de "subir"?
Superiorizar-se?

Anexo 27 – Exemplos dos resultados do ciclo de investigação – Português

Boca grande, magra, facha grande,
Muito pequenina, loira sagaz
De bom porte, a festiva voz
Evadida, protegida por seu reino

Incapaz de sentir su amor
Sempre intransigente, pensativa
Debrugada sobre seu trono, sua rebelde
Sua penumbra interior, impiedosa

Eu, obstruindo, sua rainha
Intensa sou, ciúmes sinto
Espanta minha terra, nunca tiraria

Bom repertório vocabular e boa
progressão de ideias.
Parabéns!

Sou morena de olhos escuros, cara branca, com óculos, mãe
hereditária de pés e mediana de altura, feliz de facto e
fresco de figura, nariz pequeno no meio, uma amiga muito bonita.
Sou muito alegre e carinhosa, como com ardon, às
vezes um amor insubornável e sem ~~ciúde~~, com muita sagacidade.

Pena não teres desenvolvido
mais...
tinha bom uso das palavras
do glossário!

Meio na altura, olhos esverdeados, ~~rosto~~ ^{rosto} normal mas
um pouco redondo e maxilar definido, meio moreno com
cabelos loiros mas já não são existentes. Sou muito
sagaz em termos de sobrevivência da vida, intransigente
com os meus objetivos e sonhos. Tirando isso, sou uma
pessoa muito tranquila e glinho em todas as
aventuras sem pensar, mas com cuidado. Vivo com
ardor, sem injuriar ninguém. Apenas vou para onde
o vento me leva.

Anexo 28 – Análise dos resultados da tarefa final 1 – Espanhol

¡Hola! Estoy planeando nuestras vacaciones de verano. ~~Me~~
~~personas~~ Me gustaría ir a Barcelona, podríamos visitar
la Sagrada Familia, Puente del Diablo, Plaza de España y
la playa de arena, claro.
En primer lugar estaba pensando en ir a la playa,
he oído que va a hacer buen tiempo, ~~pero~~ vamos a tener ^{un ratito (r. hwy)}
suerte. En segundo lugar podríamos ir a un parque de
atracciones para divertirnos un poco.
Creo que es mejor ir en autobús, ya que he estado
investigando además es más económica.
Los hoteles en Barcelona no son ~~tan~~ muy caros así
que estaba pensando que podríamos ^{quejarnos} (ahorrar) ahí.
Por último, lo importante es pasarlo bien y organizar
todo pero si no estás de acuerdo con algo, dílo.

¡Muy bien hecho!

Anexo 29 – Análise dos resultados da tarefa final 2 – Espanhol

Para empezar, mañana voy a las canchinas, [✓] ver las playas, ver las diferentes culturas, probar nuevas comidas [✓] y aprovechar(lo) el momento.

Después, [✓] me gustaría visitar algunas ciudades costeras. Además, también me interesa explorar las tiendas y comprar ^{ropa} ropa. Quiero combinar días relajantes en la playa [✓] y relajarse al aire libre.

En ^{el} día siguiente voy a Barcelona, ^{es} una ciudad muy bonita, primero voy a conocer los monumentos como la Sagrada Família que ^{es} muy visitada. Voy a viajar en verano, hacen 30° aquí en Barcelona, voy de metro, es rápido [✓] y puedo ir a leer o a escuchar música.

Voy (pica ^{quedarme} alojada) en un hotel tanto en Barcelona como en las Canchinas.

¡El "y" lo utilizaste 4 veces!
Sin embargo, ¡bien hecho!
😊

Anexo 30 – Exemplos dos resultados do ciclo de investigação – Espanhol

El último pasado mi familia y yo fuimos a Sevilla. Visitamos la Catedral de Sevilla y algunas iglesias y mercados. Además, hicimos un viaje organizad por la ciudad en un coche de caballos. Visitamos hasta Sevilla en coche, y nos alojamos en una plaza alquilada. Soy una viajera cultural y también gastronómica, entonces visité muchos restaurantes y carnés la comida local. Vi muchas pestañas en fiesta por las calles. Ellas bailaban y cantaban, y me divertí mucho. Me encantaron las tejas flamencas y las músicas tradicionales. Fue una experiencia inoludable!