

*Desenvolvimento da Produção e Interação Oraís:  
O Trabalho com os Géneros Textuais no Português Língua Materna e no  
Francês Língua Estrangeira*

**Beatriz Duarte Silva Carvalho**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua  
Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**  
Área de Especialização de Francês

**novembro de 2022**

“Existem três classes de pessoas que são infelizes: a que não sabe e não pergunta, a que sabe e não ensina e a que ensina e não faz.”

Buda

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (Área de Especialização de Francês) realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Helena Topa Valentim e da Professora Doutora Christina Dechamps, bem como sob a orientação pedagógica da Professora Ana Cirne e da Professora Manuela Cerejeira.

*À minha avó Teresa*

## AGRADECIMENTOS

Por ter sido uma jornada em que naveguei por mares nunca dantes navegados, é imprescindível agradecer a todos aqueles que me apoiaram, acompanharam e ampararam na realização e conclusão desta e de outras etapas. O meu muito obrigada.

À minha avó, cuja presença no meu espírito e coração será eterna.

Aos meus pais, por me terem proporcionado esta viagem, por estarem sempre lá quando preciso, por me transmitirem as mais valiosas lições, por acreditarem em mim e nas minhas capacidades, por todo o apoio incansável e, acima de tudo, por partilharem comigo todo o amor que têm para dar.

Aos meus padrinhos e às suas filhas, Marta e Inês, pelo carinho que me transmitem desde sempre e por encarnarem a verdadeira definição de família.

Aos meus amigos e, em particular, à Ana Isidoro, à Mariana Fulgêncio, ao Raul Lobão e ao Manuel Matos, pela força que sempre me deram ao longo dos anos. Obrigada por me ajudarem a escrever mais um capítulo da minha vida. São a família que eu escolhi.

Às minhas amigas e colegas de mestrado, Ana Isabel Castro e Charlotte Ruescas, por terem estado presentes nos bons e nos maus momentos, pela partilha de experiências, fraquezas e vitórias, pela bonita amizade que criámos e que continuaremos a nutrir.

A todos aqueles que pertencem ao Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, pelo maravilhoso acolhimento.

Às minhas orientadoras pedagógicas, Prof.<sup>a</sup> Ana Cirne e Prof.<sup>a</sup> Manuela Cerejeira, por terem aceitado este desafio e compromisso, por me terem recebido de braços abertos, por estarem sempre dispostas a ajudar, pelo voto de confiança que em mim depositaram e, acima de tudo, pela relação de amizade, respeito e carinho que se formou.

Às minhas orientadoras científicas, Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Topa Valentim e Prof.<sup>a</sup> Dra. Christina Dechamps, pelos ensinamentos que guiaram e continuarão a guiar o meu percurso, pelo cuidado e consideração para com cada mestrando e pela devoção à profissão que ainda hoje abraçam. São uma inspiração.

Por último, mas não menos importante, aos meus alunos – os meus primeiros alunos – que guardarei, para sempre, no meu coração. Ficarei eternamente grata pela calorosa receção e pela cooperação durante todo o ano. Espero um dia vê-los a desbravar e a conquistar o mundo. Obrigada por me deixarem aprender a ensinar.

*Desenvolvimento da Produção e Interação Orais:  
O Trabalho com os Géneros Textuais no Português Língua Materna e no Francês  
Língua Estrangeira*

**Beatriz Duarte Silva Carvalho**

**RESUMO**

O presente relatório de estágio apresentará o trabalho crítico e reflexivo encetado ao longo de um ano letivo entre duas escolas públicas do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. A Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira, com Área de Especialização no Francês, decorreu na Escola Secundária de Vergílio Ferreira e na Escola Básica de São Vicente – Telheiras.

Tendo como ponto de partida o modo como se processa o ensino do oral nestas escolas, comprometo-me a refletir, investigar e responder a diversas questões relativas ao emprego dos géneros orais escolares em prol do desenvolvimento da produção e interação orais. Como explorar o domínio da oralidade? Qual a importância dos géneros textuais no trabalho com o oral? Quais os géneros a priorizar? Quais as dimensões ensináveis dos géneros orais? Que adaptações implementar, no âmbito de uma pedagogia do oral? Partindo do tema eleito, serão expostas a metodologia e respetivas atividades adotadas no seio de duas turmas de francês e duas turmas de português.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade, Oral, Fala, Interação, Produção, Géneros Textuais, Géneros Orais, Língua Materna, Língua Estrangeira.

***Development of Oral Production and Interaction:  
Working with Textual Genres in Portuguese Native Language and French Foreign  
Language***

**Beatriz Duarte Silva Carvalho**

**ABSTRACT**

This internship report will present the critical and reflective work undertaken over a school year between two public schools of the Vergílio Ferreira School Group. The Supervised Teaching Practice, integrated in the Master's in Teaching of Portuguese and a Foreign Language, with a Specialization in French, took place at Escola Secundária de Vergílio Ferreira and Escola Básica de São Vicente – Telheiras.

Taking as a starting point the way in which oral teaching is carried out in these schools, we commit to reflect, investigate, and answer several questions related to the use of oral school genres in favour of the development of oral production and interaction. How to explore the domain of orality? What is the importance of textual genres in working with the oral? Which genres to prioritize? What are the teachable dimensions of oral genres? What adaptations to implement, within the scope of an oral pedagogy? Starting from the chosen theme, I will be revealing the methodology and respective activities adopted within two French classes and two Portuguese classes.

**KEYWORDS:** Orality, Oral, Speech, Interaction, Production, Textual Genres, Oral Genres, Native Language, Foreign Language.

## ÍNDICE

<b>Lista de Figuras .....</b>	<b>12</b>
<b>Lista de Abreviaturas .....</b>	<b>14</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I – Fundamentação Teórica .....</b>	<b>16</b>
I. 1. O Conceito de Oralidade: Expressão e Interação .....	16
I. 2. A Oralidade Contextualizada: O Ensino em Portugal.....	18
I. 2. a. Perspetiva Diacrónica: Documentos Revogados .....	19
I. 2. a. i. No Português Língua Materna .....	19
I. 2. a. ii. No Francês Língua Estrangeira .....	21
I. 2. b. Perspetiva Sincrónica: Documentos em Vigor.....	22
I. 2. b. i. Perfil dos Alunos .....	22
I. 2. b. ii. Aprendizagens Essenciais .....	23
I. 2. b. iii. Quadro Europeu .....	24
I. 3. A Pertinência da Oralidade na Formação do Aluno.....	25
<b>Capítulo II – Enquadramento Metodológico: Investigação-Ação .....</b>	<b>26</b>
II. 1. A Noção de Investigação-Ação .....	26
II. 2. A Reflexão: O Método de Transmissão Oral.....	27
II. 3. Planeamento: A Abordagem Comunicativa.....	28
II. 4. Ação: O Trabalho com os Géneros Textuais .....	28
<b>Capítulo III – O Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira .....</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo IV – Prática de Ensino Supervisionada em Português.....</b>	<b>32</b>
IV. 1. Identidade da Escola.....	32
IV. 2. Caracterização da Turma do 11.º7. <sup>a</sup> .....	32
IV. 2. a. Observação e Reflexão Sobre as Aulas .....	33
IV. 2. b. Trabalho com a Turma .....	38
IV. 3. Caracterização da Turma do 12.º10. <sup>a</sup> .....	43
IV. 3. a. Observação e Reflexão Sobre as Aulas .....	43
IV. 3. b. Trabalho com a Turma .....	47

<b>Capítulo V – Prática de Ensino Supervisionada em Francês .....</b>	<b>50</b>
V. 1. Identidade da Escola .....	50
V. 2. Caracterização da Turma do 7.º1.ª .....	50
V. 2. a. Observação e Reflexão Sobre as Aulas .....	51
V. 2. b. Trabalho com a Turma.....	55
V. 3. Caracterização da Turma do 7.º3.ª .....	57
V. 3. a. Observação e Reflexão Sobre as Aulas .....	58
V. 3. b. Trabalho com a Turma.....	62
<b>Capítulo VI – Outros Projetos e Atividades.....</b>	<b>66</b>
VI. 1. Consultório Linguístico .....	66
VI. 2. Visitas de Estudo .....	66
VI. 3. Aulas de Cidadania e Desenvolvimento .....	67
VI. 4. Visita do Ministério da Educação Francês .....	68
<b>Capítulo VII – Reflexão Crítica .....</b>	<b>69</b>
VII. 1. O Valor da Reflexão .....	69
VII. 2. A Lecionação do Português Língua Materna.....	70
VII. 3. A Lecionação do Francês Língua Estrangeira .....	73
VII. 4. A Relevância dos Géneros Oraís .....	75
VII. 5. A Importância da Prática de Ensino Supervisionada .....	76
VII. 5. a. O Contributo do Estágio Curricular .....	76
VII. 5. b. Permanências na Prática Docente .....	77
VII. 5. c. Propostas de Mudança na Prática Docente .....	78
<b>Conclusão .....</b>	<b>80</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>81</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>89</b>
Anexo 1 – <i>Padlet</i> do Projeto de Leitura da Turma 11.º7.ª .....	89
Anexo 2 – <i>Padlet</i> do Projeto de Leitura da Turma 12.º10.ª .....	90
Anexo 3 – Revista Digital “Projeto de Leitura” .....	91

Anexo 4 – Apresentação do Projeto de Leitura da Turma 11.º7.ª (1.º período) .....	92
Anexo 5 – Apresentação “Os Erros Mais Comuns na Escrita de Textos” .....	93
Anexo 6 – Guião de Planificação da Mesa-Redonda .....	94
Anexo 7 – Guião de Planificação do Diálogo Argumentativo .....	95
Anexo 8 – Plano do Projeto DAC (Documento n.º 1) .....	96
Anexo 9 – Plano do Projeto DAC (Documento n.º 2) .....	100
Anexo 10 – Palestra sobre os Direitos do Homem e Direitos Humanos .....	103
Anexo 11 – Ficha de Autoavaliação 11.º7.ª (Projeto DAC).....	104
Anexo 12 – Ficha de Avaliação 9.º2.ª (Projeto DAC).....	105
Anexo 13 – Vídeo de Apresentação do Projeto DAC .....	107
Anexo 14 – Planificação da Aula 8 (Português).....	108
Anexo 15 – Planificação das Aulas 9 e 10 (Português).....	109
Anexo 16 – Planificação das Aulas 15 e 16 (Português).....	110
Anexo 17 - Guião de Planificação do Debate.....	111
Anexo 18 – Guião do Concurso de Declamação de Poesia.....	113
Anexo 19 – Grelha de Observação da Oralidade (Declamação de Poesia).....	114
Anexo 20 – Atividade <i>Escape Room</i> .....	115
Anexo 21 – Sala de Aula da Turma 1.º1.ª (EBSVT) .....	116
Anexo 22 – Planificação das Aulas 1 e 2 (Francês) .....	117
Anexo 23 – Planificação da Aula 4 (Francês) .....	118
Anexo 24 – Planificação das Aulas 5 e 6 (Francês) .....	119
Anexo 25 – Vídeo <i>Ma Routine</i> .....	120
Anexo 26 – Cartões Didáticos n.º 1 .....	121
Anexo 27 – Cartões Didáticos n.º 2.....	122
Anexo 28 – Grelha da Produção e Interação Oraís .....	124
Anexo 29 – Atividade “Jogos Diversos” .....	125

Anexo 30 – Apresentação do CL.....	128
Anexo 31 – CL: Os Particípios Passados Regulares e Irregulares .....	129
Anexo 32 – CL: Os Erros Mais Comuns nas Formas Verbais .....	130
Anexo 33 – Visita de Estudo ao Centro Olga Cadaval (Sintra, Turma 11.º7.ª) .....	131
Anexo 34 – Apresentação <i>Les Vacances</i> .....	132
Anexo 35 – Grelha de Observação da Oralidade (Diálogo Argumentativo).....	133
Anexo 36 – Grelha de Observação da Oralidade (Debate) .....	134
Anexo 37 – Plano do Projeto “Aprender a Cantar” .....	135
Anexo 38 – Infográfico <i>Pièces de Théâtre</i> .....	138

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição do trabalho com os domínios curriculares (11.º7.ª). .....	33
Figura 2 - Distribuição de respostas à questão n.º 1 “Gostas de participar nas aulas de português?” (11.º7.ª). .....	34
Figura 3 - Distribuição de respostas à questão n.º 2 “Com que frequência participas nas aulas de português?” (11.º7.ª). .....	34
Figura 4 - Distribuição de respostas à questão n.º 3 “Se respondeste ‘nunca’ ou ‘raramente’ à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (11.º7.ª). .....	35
Figura 5 - Distribuição de respostas à questão n.º 4 “Consideras a oralidade um domínio importante que deve ser trabalhado em sala de aula?” (11.º7.ª). .....	35
Figura 6 - Distribuição de respostas à questão n.º 5 “Se respondeste ‘nada importante’ ou ‘pouco importante’ à questão anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (11.º7.ª). .....	36
Figura 7 - Distribuição de respostas à questão n.º 6 “Se respondeste ‘relativamente importante’ ou ‘muito importante’ à questão n.º 4, identifica a(s) razão(ões) para tal” (11.º7.ª). .....	36
Figura 8 - Distribuição de respostas à questão n.º 7 “Que atividades gostavas que fossem mais trabalhadas?” (11.º7.ª). .....	37
Figura 9 - Distribuição do trabalho com os domínios curriculares (12.º10.ª). .....	43
Figura 10 - Distribuição de respostas à questão n.º 1 “Gostas de participar nas aulas de português?” (12.º10.ª). .....	44
Figura 11 - Distribuição de respostas à questão n.º 2 “Com que frequência participas nas aulas de português?” (12.º10.ª). .....	44
Figura 12 - Distribuição de respostas à questão n.º 3 “Se respondeste ‘nunca’ ou ‘raramente’ à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (12.º10.ª). .....	45
Figura 13 - Distribuição de respostas à questão n.º 4 “Consideras a oralidade um domínio importante que deve ser trabalhado em sala de aula?” (12.º10.ª). .....	45
Figura 14 - Distribuição de respostas à questão n.º 6 “Se respondeste ‘relativamente importante’ ou ‘muito importante’ à questão n.º 4, identifica a(s) razão(ões) para tal” (12.º10.ª). .....	46
Figura 15 - Distribuição de respostas à questão n.º 7 “Que atividades gostavas que fossem mais trabalhadas?” (12.º10.ª). .....	46

Figura 16 - Distribuição do trabalho com as vertentes da competência comunicativa (7.º1.ª). .....	51
Figura 17 - Distribuição de respostas à questão n.º 1 “Gostas de participar nas aulas de francês?” (7.º1.ª). .....	52
Figura 18 - Distribuição de respostas à questão n.º 2 “Com que frequência participas nas aulas de francês?” (7.º1.ª). .....	52
Figura 19 - Distribuição de respostas à questão n.º 3 “Se respondeste ‘nunca’ ou ‘raramente’ à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º1.ª). .....	53
Figura 20 - Distribuição de respostas à questão n.º 4 “Para ti, quão importante é trabalhar a oralidade nas aulas de francês?” (7.º1.ª). .....	53
Figura 21 - Distribuição de respostas à questão n.º 5 “Se respondeste ‘nada importante’ ou ‘pouco importante’ à questão anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º1.ª)...	53
Figura 22 - Distribuição de respostas à questão n.º 6 “Se respondeste ‘relativamente importante’ ou ‘muito importante’ à questão n.º 4, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º1.ª). .....	54
Figura 23 - Distribuição de respostas à questão n.º 7 “Que atividades gostavas que fossem mais trabalhadas?” (7.º1.ª). .....	54
Figura 24 - Distribuição do trabalho com as vertentes da competência comunicativa (7.º3.ª). .....	58
Figura 25 - Distribuição de respostas à questão n.º 1 “Gostas de participar nas aulas de francês?” (7.º3.ª). .....	59
Figura 26 - Distribuição de respostas à questão n.º 2 “Com que frequência participas nas aulas de francês?” (7.º3.ª). .....	59
Figura 27 - Distribuição de respostas à questão n.º 3 “Se respondeste ‘nunca’ ou ‘raramente’ à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º3.ª). .....	60
Figura 28 - Distribuição de respostas à questão n.º 4 “Para ti, quão importante é trabalhar a oralidade nas aulas de francês?” (7.º3.ª). .....	60
Figura 29 - Distribuição de respostas à questão n.º 5 “Se respondeste ‘nada importante’ ou ‘pouco importante’ à questão anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º3.ª)...	61
Figura 30 - Distribuição de respostas à questão n.º 6 “Se respondeste ‘relativamente importante’ ou ‘muito importante’ à questão n.º 4, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º3.ª). .....	61
Figura 31 - Distribuição de respostas à questão n.º 7 “Que atividades gostavas que fossem mais trabalhadas?” (7.º3.ª). .....	62

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- AE** – Aprendizagens Essenciais
- AEVF** – Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira
- CE** – Conselho da Europa
- CL** – Consultório Linguístico
- DAC** – Domínio de Autonomia Curricular
- EBSVT** – Escola Básica de São Vicente – Telheiras
- ESVF** – Escola Secundária de Vergílio Ferreira
- FLE** – Francês Língua Estrangeira
- LE** – Língua Estrangeira
- LM** – Língua Materna
- ME** – Ministério da Educação
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- PA** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEA** – Projeto Educativo do Agrupamento
- PES** – Prática de Ensino Supervisionada
- PL** – Projeto de Leitura
- PLM** – Português Língua Materna
- QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
- UD** – Unidade Didática

## INTRODUÇÃO

O argumento de que a oralidade é uma prática cotidiana não pode justificar a sua depreciação, mas sim legitimar o seu relevo em contexto escolar. Cada vez mais, é um imperativo apostar na formação de alunos, capazes de se ajustar aos diversos contextos discursivos na sociedade. A função do docente é, por isso, confrontar os discentes com textos orais que são apenas aprendidos por intervenção pedagógica.

Centrada no desenvolvimento da oralidade, em especial nas suas vertentes produtiva e interativa, a minha intervenção teve como principal objetivo o incremento das capacidades comunicativas dos alunos por meio do trabalho com as práticas de linguagem e, em particular, com os géneros textuais orais, cujas potencialidades serão reveladas. Visei, neste sentido, estimular e dinamizar a prática do oral, um objeto de estudo e de ensino que, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), é merecedor de reconhecimento e legitimidade nas instituições escolares.

Ao longo de três secções distintas (onde se incluem os sete capítulos), abordo teoricamente a temática, descrevo a prática e, por último, sobre elas reflito. Por conseguinte, o primeiro capítulo explora semântica e contextualmente o conceito de oralidade, mediante uma abordagem diacrónica e sincrónica, contemplando a razão de ser da sua importância na formação do aluno. O segundo capítulo, também ele enquadrado na parte teórica do relatório, apresenta e descreve as opções metodológicas adotadas. Na parte descritiva, entre o terceiro e o sexto capítulos, teço uma breve caracterização do agrupamento, escolas e respetivas turmas em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), relato a observação e a lecionação das aulas e apresento alguns projetos e atividades desenvolvidos. A secção final – correspondente ao sétimo capítulo – contempla uma reflexão crítica e pessoal acerca do (in)sucesso das atividades, da relevância da temática que elegi, das modificações ou permanências na minha prática, assim como de pistas de superação de dificuldades sentidas. Por fim, a conclusão consiste numa nota pessoal acerca do meu percurso na área da docência.

## **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste primeiro capítulo, a fim de introduzir o conceito de oralidade, procurarei defini-lo numa perspetiva didática, contextualizá-lo no ensino em Portugal e valorizá-lo na qualidade de domínio do processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, após uma breve introdução à noção de oralidade, servir-me-ei de uma série de abordagens contrastivas: a compreensão e a expressão oral; o oral e a escrita; a oralidade como instrumento e objeto de ensino-aprendizagem. Num segundo momento, seguindo um princípio de diacronia, a análise partirá de documentos de orientação curricular. Paralelamente, sob uma perspetiva sincrónica, serão analisados os documentos em vigor. Por fim, será evidenciado o valor da oralidade, teoricamente fundamentado.

### ***1. 1. O Conceito de Oralidade: Expressão e Interação***

O conceito de oralidade abrange duas grandes modalidades – a compreensão e a produção. A compreensão, etapa conducente à produção, baseia-se nos processos de receção e de descodificação de uma mensagem, sendo o seu principal objetivo a interpretação de um ou vários enunciados, aos quais são atribuídos significados.

Embora igualmente cruciais, enquanto dimensões indissociáveis da oralidade, o foco deste trabalho incide sobre a produção oral, subdividida em expressão e interação. Por um lado, a expressão é concretizada por um só locutor, nos termos de um monólogo. Por outro lado, a interação compreende, no mínimo, dois sujeitos falantes – locutor e interlocutor – que sustentam um diálogo. A oralidade consiste numa forma de expressão e de interação das línguas verbais que varia mediante diversos critérios como, por exemplo, o género, a idade, o contexto, o papel do locutor, etc. (Lauret, 2007).

A espécie *Homo Sapiens* distingue-se das restantes graças a um património genético (Araújo, 2018), onde se encontra a capacidade de realização linguística, objeto de estudo para muitos investigadores. Noam Chomsky, linguista norte-americano, afirma que a linguagem humana se destaca como uma capacidade inata. Devido a estruturas cognitivas no cérebro humano, nascemos predispostos a desenvolver competências

comunicativas. É através da linguagem que estabelecemos uma comunicação verbal, paraverbal (alusiva, por exemplo, à colocação da voz, à articulação, às pausas, etc.) ou não verbal (referente ao olhar, à gesticulação, aos movimentos corporais, à postura, etc.).

A oralidade, modo primário de manifestação da língua, é frequentemente comparada com a escrita, modo secundário da comunicação verbal. A proposta inatista de Chomsky assinala que a oralidade, ao contrário da escrita (que consta do currículo, desde sempre, como domínio de aprendizagem), não requer escolarização – decorre apenas de um ambiente social e linguisticamente favorável, que proporcione o seu desenvolvimento natural, nos primeiros anos de vida do indivíduo (de Almeida, 2021). Porém, o oral é não só uma modalidade do funcionamento da língua, mas também uma atividade linguística que carece de evolução e desenvolvimento. Embora estejamos predispostos a adquiri-la, é crucial investir sobre ela didaticamente.

A constante submissão à escrita, mencionada por Cuq (2003) e outros autores, evidencia traços do oral julgados negativos. À fala espontânea tendemos a associar – para além dos erros, hiatos e repetições insupríveis – o vocabulário reduzido, a sintaxe mal estruturada e a linguagem familiar (Silva et al., 2011). Por outro lado, a escrita (comumente designada de norma culta da língua) é enaltecida pela possibilidade de retoma, pelo léxico rico, pela correta sintaxe, pela formalidade e pelo rigor gramatical. Contudo, o oral pode, também, ser mais formal, sintaticamente estruturado e gramaticalmente regrado. Exemplos desta “escrita oralizada” (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004, p. 157) são os discursos presidenciais ou as conferências universitárias – “géneros textuais”, conceito abordado no capítulo seguinte. A diversidade linguística caracteriza ambos os sistemas, que devem ser encarados como aliados e não como concorrentes.

Existe uma gama quase infinita de variedades de oral mais ou menos espontâneo, mais ou menos improvisado, mais ou menos preparado, com um grau de intervenção mais ou menos forte da escrita, que permanece sempre como uma referência direta ou indireta para os locutores alfabetizados (...) (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004, p. 157).

Cuq (2003), corroborado por Plane (2015), conceitualiza o oral mediante duas perspetivas: como instrumento e como objetivo de ensino-aprendizagem. A oralidade é frequentemente tomada apenas como um instrumento ao serviço das aprendizagens, um meio para se alcançar um objetivo. Cuq (2003) recorre aos antiquados métodos áudio-orais, cujos exercícios de repetição serviam para memorizar estruturas sintáticas, para ilustrar este facto. O intuito destas práticas orais seria trabalhar a sintaxe – e não o oral.

A partir da década de setenta, a abordagem comunicativa<sup>1</sup> conceitualiza a oralidade enquanto objeto de ensino. Por conseguinte, aborda-se a linguagem verbal, paraverbal e não verbal que suporta a oralidade como *performance* (Monteiro, 2020).

Em suma, é sobre esta conceção da oralidade – como modo primário da comunicação que, complementando a escrita, constitui um objeto e objetivo do processo de ensino-aprendizagem das línguas naturais – que se debruça este trabalho.

## ***1. 2. A Oralidade Contextualizada: O Ensino em Portugal***

O ensino do oral remonta à Antiguidade. Contudo, com o passar dos tempos, este domínio perdeu progressivamente o seu estatuto (Delhay, 2019). Efetivamente, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) reiteram que, apesar da sua presença nas escolas e nos documentos oficiais, a oralidade não constitui um verdadeiro domínio e objeto de ensino.

A conjuntura no sistema de ensino francês, onde, nas aulas de língua materna (LM), “(...) a leitura, a escrita, a gramática e a ortografia permanecem como as subdisciplinas privilegiadas (...)” (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004, p. 162) parece ser semelhante em Portugal. A oralidade continua dependente da escrita, no sentido em que a maioria das atividades desenvolvidas tendem a ser de pré ou pós-escrita. Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apresentam o exemplo da leitura em voz alta, uma prática que se baseia na interpretação oral de um texto escrito, passível de ser lido ou representado. Todavia, aquilo que se pretende é a união entre o oral e a escrita, ou melhor, a criação de uma relação de complementaridade, e não de soberania ou supremacia.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 8) assumem a escola “(...) como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”. Somente no final do século XX, segundo Cuq (2003), a oralidade recupera algum prestígio no processo de ensino-aprendizagem das línguas verbais – reconquista esta que, nos dias de hoje, aparenta não ter sido suficiente.

---

<sup>1</sup> Metodologia na didática de línguas que se centra na proficiência comunicativa do aluno e privilegia, assim, o domínio da oralidade. Segundo esta abordagem, o docente, enquanto facilitador de aprendizagens, concede abertura aos alunos – aos quais é atribuído um papel central – para que eles comuniquem entre si.

## I. 2. a. Perspetiva Diacrónica: Documentos Revogados

De forma a dar continuidade a esta conceptualização da oralidade, no contexto do ensino português, será desenvolvida uma breve perspetiva histórica. Para tal, este subcapítulo dividir-se-á em duas secções, uma para cada língua, para as quais recorreremos aos documentos já revogados que, nas últimas décadas, orientaram a prática de ensino do português língua materna (PLM) e do francês língua estrangeira (FLE).

### *I. 2. a. i. No Português Língua Materna*

Nos anos de 2001 e 2002, foi homologado o *Programa de Português do Ensino Secundário* para os cursos científico-humanísticos e tecnológicos. Desde logo, na introdução, Seixas et al. (2002) encaram didaticamente a língua portuguesa como instrumento e objeto de aprendizagem. Definem, por isso, como fundamental uma comunicação oral em sala de aula que prepare o indivíduo enquanto cidadão.

A disciplina de português deve contribuir não só para o autoconhecimento e a construção da identidade dos alunos, mas também para a “(...) formação de um bom utilizador da língua (...)” (Seixas et al., 2002, p. 2). Neste âmbito, é crucial proporcionar espaço aos alunos para que se sintam impelidos a produzir textos orais. Para tal, o docente deve servir-se de protótipos textuais, como o narrativo e o argumentativo, inseridos nos domínios sociais de comunicação, entre os quais as relações educativas e profissionais.

Consideram-se, como objetivos da disciplina de português – a nível da expressão oral – a evolução de competências de comunicação; a interpretação e assimilação de textos orais com diferentes características; o alcance da coerência na expressão oral, consoante os contextos comunicativos e respetivas finalidades. O progresso da expressão oral assenta em duas competências de interação, uma das quais concernente à presente investigação: a competência de comunicação, que “(...) compreende as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica” (Seixas et al., 2002, p. 8). A competência linguística promove uma consciência linguística e gramatical, ao passo que a textual remete para a necessidade de compreensão dos parâmetros textuais implícitos na produção oral. Quanto à sociolinguística, esta competência baseia-se na importância

do entendimento das regras sociais que ditam os contextos discursivos. Por último, a competência estratégica é fundamental na promoção da utilização de mecanismos verbais e não verbais, no âmbito da eficácia da comunicação.

De forma a operacionalizar as competências, distinguem-se processos comuns aos três anos de ensino secundário, como a produção de enunciados adequados à situação de comunicação; a produção de diferentes tipos de textos; a estruturação da atividade de produção oral mediante três etapas distintas (planificação, execução e avaliação). Para o 11.º ano, devem ser trabalhados a apreciação crítica, o debate, o texto publicitário e a exposição. No 12.º ano verifica-se apenas a exposição e o debate.

Na conclusão da análise deste documento, vale mencionar que um dos seus princípios consiste na instituição de práticas refletidas de produção e de interação orais, por meio da introdução dos géneros públicos formais do oral, que promovam o progresso da comunicação oral, “(...) competência transversal do currículo (...)” (Seixas et al., 2002, p. 18). Aliás, a profundidade desta componente exige a emergência da oralidade enquanto domínio de ensino-aprendizagem. No fundo, este programa introduz um trabalho sobre a oralidade mais explícito e estrutural. O oral não é visto meramente como instrumento, mas também como objeto de uma reflexão ordenada e sistematizadora dos conteúdos que a estruturam. A transformação da oralidade em domínio curricular e o trabalho com os géneros orais escolares são princípios orientadores deste programa.

Em 2014, entrou em vigor o *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário* (Buescu et al., 2014). Verifica-se, uma vez mais, uma introdução que define os princípios que sustentam o programa de português.

Denota-se, primeiramente, a sobrevalorização do domínio da educação literária, “(...) decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual (...)” (Buescu et al., 2014, p. 8). Quanto aos objetivos gerais, importa referir os seguintes: “utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação; produzir textos orais de acordo com os géneros definidos no Programa; produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita” (Buescu et al., 2014, p. 11).

Neste programa, é crucial a consciencialização da estrutura dos géneros, através da compreensão e produção de diferentes textos orais. De entre os conteúdos

programáticos do 11.º ano, a nível da expressão oral, contabilizam-se a exposição sobre um tema, a apreciação crítica e o texto de opinião. No 12.º ano, a oralidade centraliza-se no diálogo argumentativo e no debate, mantendo-se apenas o texto de opinião.

Não deixa de ser interessante mencionar que a oralidade é, de entre os cinco domínios, aquele com menos tempos letivos aconselhados por Buescu et al. (2014). Para a oralidade no 11.º ano, a par com a leitura, os autores indicam 14 tempos letivos. Quanto à escrita e à educação literária, recomendam-se 20 e 46 tempos, respetivamente. Já no 12.º ano, é sugerido o mesmo número de tempos letivos para a oralidade, 25 para a escrita e um total de 68 tempos letivos para a educação literária.

### *I. 2. a. ii. No Francês Língua Estrangeira*

O ensino do FLE foi, em tempos, regulado pelo documento *Organização Curricular e Programas*. Neste volume I, apontam-se, como objetivos, o desenvolvimento das “(...) competências básicas de comunicação na língua francesa” e a produção oral de “(...) enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social” (Ministério da Educação [ME], 1991, p. 303).

Quanto aos princípios que orientam o programa, é aconselhada, a nível da comunicação oral, a integração de atividades que estimulem a aprendizagem comunicativa. Importa desenvolver a oralidade numa perspetiva inter e sociocultural, propiciando ao aluno a descoberta de si mesmo, da sua cultura e da cultura estrangeira.

Na esfera da produção oral do volume II (*Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*), registam-se as mesmas metas que constam do volume I. Como cumpri-las? Participando em discursos unidirecionais e interacionais, para os quais o aluno deve adequar o vocabulário e o tipo de discurso.

Segundo consta do capítulo relativo às sugestões metodológicas, a compreensão e a produção, orais e escritas, são capacidades que estabelecem entre si uma relação de interdependência. Regra geral, a compreensão precede a produção, “(...) já que não se comunica se não se compreende (...)” (ME, 2000, p. 19). Neste contexto, formadas de um ponto de vista comunicativo, atividades escritas podem conduzir a atividades orais (e

vice-versa). Assim, práticas orais simuladas que passam pela escrita, como a dramatização ou a simulação, que fomentam a fluência e a criatividade, são aconselhadas.

Este programa perspectiva, para o aluno de FLE, a sua evolução pessoal e identitária no meio social. Conclui-se, neste sentido, que a oralidade continua sendo aplicada, no âmbito do francês, enquanto instrumento comunicativo para o trabalho com certos conteúdos, como é o caso da identificação e da caracterização, no 7.º ano. Estando em causa a aprendizagem de uma língua, aplica-se a abordagem comunicativa numa perspectiva funcional, em prol da compreensão e assimilação do funcionamento da língua.

### *1. 2. b. Perspetiva Sincrónica: Documentos em Vigor*

Numa perspetiva sincrónica, tratarei a oralidade nos atuais documentos orientadores do ensino-aprendizagem. Entre estes contamos o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e, como documento de apoio, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR).

#### *1. 2. b. i. Perfil dos Alunos*

Em prol da integração do aluno na sociedade, o PA estabelece um conjunto de competências, divididas por áreas distintas, que o aluno deve adquirir até ao fim do 12.º ano. Articulado conhecimentos, capacidades e atitudes, a área de competências que aqui se considera é a “Linguagens e Textos”. Um dos principais objetivos a ela associados diz respeito ao domínio da capacidade de expressão na modalidade oral. Não obstante, o propósito é somente cumprido quando o aluno, no fim da escolaridade obrigatória, dominar os descritores operativos: os alunos devem recorrer a elementos de comunicação verbal, paraverbal e não verbal; os alunos devem reconhecer e utilizar “(...) linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário (...)” (Martins et al., 2017, p. 21), fundamentais em diversas situações da comunicação oral; os alunos devem compreender, interpretar e expressar oralmente “(...) factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos (...)” (Martins et al., 2017, p. 21). Segundo Monteiro (2020), o PA reforça “(...) a importância do desenvolvimento da competência comunicativa oral

e a sua autorregulação e avaliação, de modo a que os alunos se tornem verdadeiros comunicadores, respeitadores e colaboradores na sociedade atual” (p. 96).

### *I. 2. b. ii. Aprendizagens Essenciais*

As AE, documento de orientação curricular, auxiliam no processo de planeamento e execução do ensino-aprendizagem e promovem, conforme o QEER (Conselho da Europa [CE], 2001), o desenvolvimento das competências acima citadas.

Após a consulta das AE para o 7.º ano de francês, verifica-se uma descrição da competência comunicativa, que compreende descritores para atividades de compreensão, produção e interação<sup>2</sup> orais e escritas. Os domínios aqui mencionados, por sua vez, articulam diversas componentes do funcionamento e uso linguístico, entre as quais a pragmática-discursiva, a linguística e a sociolinguística.

A respeito da interação oral, espera-se que, no fim do ano de escolaridade, o aluno seja capaz de “(...) estabelecer contactos sociais (cumprimentos, desculpas e agradecimentos)” (ME, 2018, p. 8) e de “(...) pedir ou dar informações (dados pessoais, hábitos, gostos e preferências, lugares, serviços, factos e projetos)” (ME, 2018, p. 8). Apoiado no discurso do interlocutor ou até na escrita, o aluno deve conseguir apresentar e caracterizar-se (a si e a outros), expressar os seus gostos e hábitos quotidianos e descrever lugares, de uma forma simples e objetiva.

No caso do português, as AE compreendem cinco competências, entre as quais a oralidade, baseada na compreensão e expressão. Salienta-se, desde logo, a ausência da componente interativa que caracteriza as AE do FLE. Para além disso, é assinalado que a oralidade deve ser trabalhada por meio de géneros de texto enquanto ferramenta didática.

O principal objetivo a atingir no fim do 11.º ano de escolaridade é o de dotar o aluno de capacidades que lhe permitam delinear e planificar um discurso cuidado que, para além dos verbais, abranja os recursos não verbais. A expressão oral deve abarcar a “(...) apresentação de temas, de opiniões e de apreciações críticas (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural)” (ME, 2018, p. 5).

---

<sup>2</sup> Obs.: Não são aqui consideradas as tarefas de mediação, dada a sua irrelevância para o tema.

No final do 12.º ano, o aluno deve também saber planear o seu discurso oral. Considerando que, neste ano de escolaridade, os propósitos assentam na fundamentação e ilustração de argumentos sobre um tema, o aluno deve estar preparado a participar em debates. Espera-se que consiga expressar a sua opinião e posição, recorrendo a construções linguísticas adequadas e a um vasto e apropriado léxico (ME, 2018). Por último, constata-se uma finalidade que se aplica a todo o secundário: é esperado que o aluno seja capaz de avaliar – construtivamente – a sua prestação oral.

### *I. 2. b. iii. Quadro Europeu*

Conforme consta do QECR (CE, 2001), documento recomendado para o desenvolvimento do currículo e para a seleção das estratégias e instrumentos empregues nas línguas estrangeiras, existem escalas de competências que auxiliam na definição dos níveis de proficiência. Entre estas contam-se as competências intercultural, estratégica e comunicativa que os alunos de língua estrangeira (LE) devem desenvolver.

De acordo com o QECR, “a competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a receção, a produção, a interação (...)”<sup>3</sup> (CE, 2001, p. 35). Tal como a receção, a produção é uma actividade primária, necessária às que são secundárias, como a interação. Ainda assim, esta última assume maior relevância, pois engloba as actividades primárias e desempenha uma indispensável função na comunicação e na aprendizagem de línguas.

---

<sup>3</sup> Foi respeitada, ao longo de todo o relatório, a grafia original das obras e artigos citados.

### ***I. 3. A Pertinência da Oralidade na Formação do Aluno***

A fala desenvolve-se espontaneamente, num ambiente sociolinguístico saudável. Porém, Plane (2015) faz referência a um ponto importante, ao qual tentarei responder. Se desenvolvemos, apenas através da socialização, as nossas capacidades linguísticas, porque é que é necessária uma aprendizagem formal e organizada da oralidade?

Embora tal facto pareça não se traduzir no sistema de ensino português, (tal como se pôde constatar, por exemplo, no *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário*, onde o acento é colocado sobre a escrita), o oral é, regra geral, no quotidiano de cada um de nós, o modo de produção e interação verbal mais convocado.

O objetivo primordial no ensino de uma LE – como o francês – é o de estimular a comunicação entre alunos e promover o domínio da oralidade, tanto quanto possível. Delvigne et al. (2018) acrescenta que o oral deve prevalecer na fase inicial do ensino de uma LE: “Mettre l’élève en confiance, susciter chez lui l’envie de parler en langue cible tout en encourageant la prise de risque constituant des missions clés de l’enseignant dès le début de l’apprentissage” (pp. 3-4). Existem inúmeros benefícios associados à apropriação do oral no primeiro ano de LE, como a maior facilidade de reconhecer e se apropriar dos sons e da musicalidade da língua (Lauret, 2007).

Outro argumento relevante, mencionado por Jacinto (2011), consiste no estreitamento das relações pessoais suscitado pela interação entre pares e grupos. Lauret (2007) ratifica esta ideia, apontando que “il est important d’entendre, de partager et de discuter ces jugements en classe pour permettre de les faire évoluer” (p. 21). Consequentemente, o trabalho com a oralidade propicia a evolução pessoal.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (Jacinto, 2011, p. 13).

Falar não se trata apenas de um saber, mas de um saber-fazer (Germain & Netten, 2005). Ao docente está incumbida a função de crer e de levar o aluno a acreditar que a oralidade, pela sua magnitude, é objeto de um trabalho que deve ser consistente e contínuo. Aliados à prática, o compromisso e a motivação dos alunos “(...) sont les moteurs essentiels de l’apprentissage” (Lauret, 2007, p. 8).

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

### *II. 1. A Noção de Investigação-Ação*

Em prol de uma pedagogia do oral, propus-me a desenvolver um trabalho que assume contornos de uma investigação-ação, metodologia que emergiu nos Estados Unidos da América, nos anos 40, nas mãos do psicólogo Kurt Lewin (de Almeida, 2001). Na década de 80, a investigação-ação foi reorientada para a reforma colaborativa das práticas educativas, recebendo mais atenção na didática das línguas (Macaire, 2010).

Esta metodologia tem como principal objetivo – de acordo com Macaire (2007) e de Almeida (2001) – analisar e melhorar a prática de ensino. Está, por isso, norteada para a intervenção, atualização e evolução do ensino de línguas (Macaire, 2011). O docente deve socorrer-se desta metodologia quando sente necessidade de redefinir a sua prática.

Grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit et à son dynamisme, elle aide à sortir de l'enseignement statique qui consiste à réitérer une même stratégie sans parvenir à améliorer les résultats d'apprentissage. Elle permet également une meilleure prise de conscience de l'impact des interventions en classe (Catroux, 2002, para. 5).

Naquele que é um processo circular, que se repete em sequências semelhantes até que o problema seja resolvido (Catroux, 2002), os colaboradores ativos (professor e alunos) procuram encetar um trabalho faseado caracterizado pela maleabilidade. Existem diversos esquemas que traduzem a natureza cíclica da investigação-ação. Porém, optei pelo modelo de Susman (1983), que se distingue por cinco etapas:

1. Diagnosticar (observar e identificar um problema como objeto de estudo);
2. Refletir (delinear hipóteses estratégicas e criar um plano de ação);
3. Agir (intervir e colocar em prática as estratégias);
4. Avaliar (coletar e analisar os resultados obtidos);
5. Modificar (reavaliar a questão e, se necessário, gerar um novo plano de ação).

Para recapitular, é crucial que uma intervenção deste calibre comporte três grandes características. Em primeiro lugar, é imprescindível a existência de uma situação ou

contexto problemático suscetível à mudança. Em seguida, o grupo de participantes deve estar apto a trabalhar conjuntamente (Latorre, 2005). Por último, deve estar sempre presente a convicção de que a investigação e a ação são igualmente essenciais. A constante reflexão é uma prática benéfica no alcance dos resultados desejados: “La démarche devient opérante lorsque tombe la dichotomie entre recherche et action” (Macaire, 2007, para. 38).

Como indica Latorre (2005), esta metodologia é um instrumento que gera uma mudança socioeducativa sobre a realidade. Por isso, este tipo de investigação parece ser o que melhor se enquadra na PES: o estágio curricular pressupõe – mediante um olhar crítico – uma primeira etapa de observação, ferramenta de autorregulação didática, a partir da qual constatamos, questionamos e desenvolvemos uma reflexão crítica. Nesta fase, através de uma coleta de dados, sinaliza-se o cerne da investigação (Latorre, 2005). Posteriormente, na fase de lecionação, o professor procura contornar esses obstáculos assinalados e promove, assim, as mudanças essenciais na sua prática de ensino.

## ***II. 2. A Reflexão: O Método de Transmissão Oral***

Pedro (1982), na sua análise sociolinguística da prática escolar em Portugal, encetada em seis escolas portuguesas no ano de 1979, indica que os movimentos verbais que dão início ao discurso na sala de aula pertencem essencialmente ao professor. São estes: a estruturação (organização do contexto interativo) e a solicitação (provocação de uma resposta por parte dos alunos). Ao docente compete desencadear a atividade verbal em aula, sendo ele “(...) o emissor e o aluno essencialmente o receptor” (Pedro, 1982, p. 52). Isto implica, regra geral, uma comunicação artificial (os alunos manifestam-se por movimentos pedagógicos reflexivos, ou seja, por meras respostas ou reações).

É seguro afirmar que, no sistema educativo português, predomina ainda o método de transmissão oral, baseado no domínio do discurso pelo professor. Aqui, a linguagem funciona como o seu principal instrumento ou ferramenta de ensino. Esta prática docente é precisamente o problema que pretendo contornar.

### ***II. 3. Planeamento: A Abordagem Comunicativa***

A função do docente não se pode basear na transferência de saberes. Cabe ao professor mentorear as aprendizagens dos alunos, facultando-lhes materiais, estratégias e instrumentos que facilitem o processo. Os alunos são vetores essenciais na sua educação.

A génese da abordagem comunicativa remonta às pesquisas do linguista Dell Hymes e de um grupo de especialistas do CE, no início da década de setenta (Cornaire & Germain, 1998). O propósito destes estudos seria de se repensar a didática das línguas e orientar a discussão no sentido da língua enquanto instrumento de interação social, do oral enquanto objetivo (Alrabadi, 2011).

(...) as competências orais – como qualquer outra competência linguística – não só podem como devem ser objeto de trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado, com vista a uma melhoria substantiva dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos alunos (Silva et al., 2011, p. 15).

Como tal, o docente deve proporcionar um espaço aos alunos que favoreça a comunicação voluntária entre eles, envolvendo-os numa variedade de atos conversacionais e estimulando a sua criatividade no uso da linguagem (Ringqvist e Sundberg, 2013). A estes conselhos acrescenta-se a priorização do trabalho coletivo (Lauret, 2007) e a importância da criação de hábitos na produção em sala de aula, os quais permitem a conquista “(...) das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 96).

### ***II. 4. Ação: O Trabalho com os Géneros Textuais***

Durante a fase de reflexão, discute-se a implementação ou reformulação do plano e devidas estratégias (Catroux, 2002). Um dos vetores metodológicos da minha proposta, relativo ao plano de ação a pôr em prática, é o trabalho com géneros textuais.

De acordo com Coutinho e Jorge (2019), o nosso quotidiano está repleto de textos. Ao longo da vida, vamos arrecadando saberes acerca de grupos de textos distintos, mas com características comuns (Rojo & Cordeiro, 2004). Nas áreas científicas da linguagem é atribuído a estes grupos o nome de géneros de texto – cânones comuns de diferentes

produções verbais, reconhecidos pela sociedade e associados a determinadas situações de comunicação. No fundo, são modelos que enquadram a multiplicidade e a heterogeneidade de práticas de linguagem (oral e escrita) e que são, por isso, uma referência na sua construção (Schneuwly & Dolz, 1999). Contudo, nem todo o leque de atividades de linguagem orais está reunido na noção de géneros textuais. Não obstante, por motivos de simplificação, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) não descartam essa nomenclatura para estas práticas.

(...) os géneros de texto são, assim, passíveis de serem interiorizados, apropriados e transformados pelo Homem. Ainda que estes possam ser objeto de apropriação implícita no seio das formações sociais em que ocorrem, é na escola – e especificamente nas aulas de língua materna – que se tornam objeto de aprendizagem explícito e consciente (Cunha & Jorge, 2011, p. 152).

A fim de salientar as suas dimensões ensináveis (Jorge, 2019), os géneros sofrem uma intervenção didática (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004, p. 176), na qual ocorrem duas mutações: o desdobramento e a ficcionalização. Quando há desdobramento, os modelos didáticos de géneros passam a constituir não só instrumentos, mas também objetos de ensino, no sentido em que se procede à apreensão das suas características (Schneuwly & Dolz, 1999). Praticar estas formas do oral em sala de aula exige também uma ficcionalização: “(...) os géneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 8). Não obstante, a escola deve recriar as práticas linguísticas da forma mais verídica possível.

Na composição destes “produtos culturais da escola” (Schneuwly & Dolz, 1999, p. 8) devem ser consideradas – conforme indicam Jorge (2019), Coutinho e Jorge (2019), Dolz, Schneuwly e Haller (2004) – as diversas categorias que distinguem os géneros, a saber: as características contextuais (circunstâncias de produção, finalidade(s), emissor, público/destinatário e papéis que estes desempenham) e as características organizacionais (estrutura do texto, elementos paraverbais, vocabulário e traços linguísticos, etc.).

Podemos associar diferentes esferas sociais que envolvem o indivíduo, como a escolar ou a jornalística, a géneros textuais como, respetivamente, a exposição sobre um tema e a entrevista. Apesar da relativa estabilidade, estes circulam e adaptam-se no âmbito das esferas sociais, o que pressupõe volubilidade (Coutinho & Jorge, 2019). A propósito, Schneuwly e Dolz (1999) defendem que a abundância de contextos linguísticos conduz, inevitavelmente, ao surgimento de géneros.

De entre as múltiplas opções, e tendo presentes as metas curriculares, quais os géneros orais a trabalhar em sala de aula? De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), dado que os alunos ingressam na escola com um bom domínio dos géneros primários (atividades de comunicação verbal mais livres ou desprovidas de moldes, tais como a troca de impressões, o diálogo coloquial e a canção), é imprescindível que o destaque esteja nos géneros públicos formais, com vista a uma preparação sociocultural. Contudo, os alunos de francês com os quais trabalhei são ainda do nível inicial de FLE, pelo que as práticas de linguagem no 7.º ano dizem respeito aos géneros primários.

Cada atividade, ou género textual, mediante o tipo de texto no qual se enquadra (narrativo, descritivo, argumentativo, etc.), possui a sua sequência discursiva, composta por várias etapas. As sequências dividem-se em cinco categorias: dialogal, narrativa, descritiva, explicativa e argumentativa (Avelino et al., 2001). No PLM, a prioridade foi concedida à sequência argumentativa, constituída por três fases (formulação da tese; argumentação; conclusão), segundo a qual os locutores devem apresentar e defender uma dada tese, sustentada em argumentos e exemplos credíveis. Quanto ao FLE, foram empregues, principalmente, as sequências dialogal e descritiva. Enquanto a primeira se baseia em três etapas (abertura, interação, fecho), a segunda dispõe de aspetos a ter em conta numa descrição, como “(...) propriedades, qualidades, elementos (...), relações com o espaço, o tempo, outros ‘objetos’” (Avelino et al., 2001, p. 14).

Para além das textuais, foram tidas em conta as sequências didáticas – conjunto de atividades, organizadas com base num dado género (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) – que visam, em particular, auxiliar o aluno no domínio desse género e, em geral, melhorar as suas consciência e competência linguísticas. Cada sequência possui quatro etapas. Após a situação preliminar de apresentação da tarefa, decorre a produção inicial de um texto que se enquadre no género em questão. Nesta fase de avaliação formativa, o docente pode diagnosticar dificuldades e aptidões e, assim, adequar os exercícios seguintes às necessidades dos alunos (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). Posteriormente, são realizadas oficinas de resolução de problemas e de aquisição de técnicas de superação. Finalmente, é encetada uma produção final de um exemplar do género, de modo a colocar em prática os saberes adquiridos.

## **CAPÍTULO III – O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA**

O contexto escolar é fundamental no desenvolvimento de qualquer indivíduo. Embora mais breves, os capítulos relativos à caracterização do agrupamento, escolas e respetivas turmas são de extrema importância: estes permitem-nos conhecer o meio em que se desenvolveu a PES, bem como os valores e a comunidade que o caracterizam.

Localizado em Lisboa, o Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira (AEVF) é o terceiro maior agrupamento do país. Tendo nascido, em 2014, da reorganização da rede escolar e consequente união da Escola Secundária de Vergílio Ferreira (ESVF) com os Agrupamentos de Escolas de Telheiras e de São Vicente – Telheiras, o AEVF é composto por 10 estabelecimentos de ensino, do Pré-Escolar até ao 12.º ano de escolaridade.

No âmbito da sua gestão, no decorrer do quadriénio 2020-2024, o AEVF implementou o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), documento orientador que, mediante uma política colaborativa entre toda a comunidade escolar, espera responder às necessidades educativas e alcançar o sucesso escolar e pessoal da população estudantil. O PEA assenta em três pilares correspondentes à missão, à visão e aos valores educativos defendidos pelo agrupamento. De forma a combater o insucesso escolar, o AEVF defende diversos princípios, como a inclusão, a tolerância, a justiça e a cooperação.

Face aos dados disponíveis, fizeram parte do agrupamento 3917 alunos, no ano letivo de 2021/2022 (AEVF, 2021). Situado entre as freguesias de Carnide, Lumiar e Alvalade, o AEVF acolhe alunos de vários bairros – residenciais e sociais. Neste sentido, a população estudantil do agrupamento provém de agregados familiares de diferentes contextos e estratos sociais, o que revela um elevado grau de heterogeneidade cultural e económica. Quanto ao corpo docente, foram contabilizados um total de 364 professores em todo o agrupamento, no ano letivo em questão. Segundo o PEA 2020-2024, o pessoal docente caracteriza-se pela estabilidade, uma vez que a grande maioria está integrada nos quadros, registando-se apenas 85 contratados. Interessa ainda mencionar a distribuição dos docentes por grupos de recrutamento, em especial no que se refere às áreas disciplinares de português e de francês: somaram-se, no ano de 2021, entre as dez escolas do agrupamento, 19 professores de português e apenas 5 professores de francês.

## **CAPÍTULO IV – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM PORTUGUÊS**

### ***IV. 1. Identidade da Escola***

Na antiga Quinta dos Inglesinhos, Rua do Seminário, situa-se a ESVF, atual sede do agrupamento. Inaugurada em 1983, a escola recebeu a vigente designação em homenagem ao escritor e professor Vergílio Ferreira.

Entre 2009 e 2011, ao abrigo do *Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário*, da Parque Escolar, a ESVF sofreu uma remodelação das infraestruturas e reorganização do espaço escolar. A reabilitação dos espaços viabilizou uma escola moderna com excelentes condições para receber a comunidade educativa.

Quanto à oferta curricular, na transição para o ensino secundário, os alunos optam por um curso científico-humanístico (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais) ou por um curso profissional, que incide na Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. Vale ainda destacar que a ESVF é uma EREBAS – Escola de Referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos.

### ***IV. 2. Caracterização da Turma do 11.º7.ª***

O 11.º7.ª, do curso de Ciências Socioeconómicas, era composto por 29 alunos: 17 rapazes e 12 raparigas, com média de idades de 16 anos. Contabilizavam-se, a português, três alunos com acomodações curriculares, um aluno com apoio tutorial específico, um aluno com antecipação e reforço das aprendizagens e um aluno repetente.

#### IV. 2. a. Observação e Reflexão Sobre as Aulas

Em ambas as disciplinas, no decorrer do 1.º período, registei o funcionamento e a comunicação em sala de aula e apliquei inquéritos aos alunos para discernir as suas atitudes e opiniões quanto ao trabalho com a oralidade. Importa lembrar que as informações infra não espelham as décadas de docência das professoras: são apenas indicativos das suas práticas de ensino num período de um ano letivo.

Ao interpretar o gráfico, verifica-se que, de um total de 16 aulas assistidas, 25% serviram para trabalhar a oralidade. Entre as atividades mais comuns, a nível da expressão oral, contou-se o trabalho com o género exposição sobre um tema e, a nível da interação oral, o diálogo sob a forma de pergunta-resposta entre docente e alunos. Em aula, embora a maioria das tarefas fosse desenvolvida autonomamente, a docente proporcionava frequentemente o trabalho a pares e, mediante o contexto da tarefa, o trabalho em grupo.

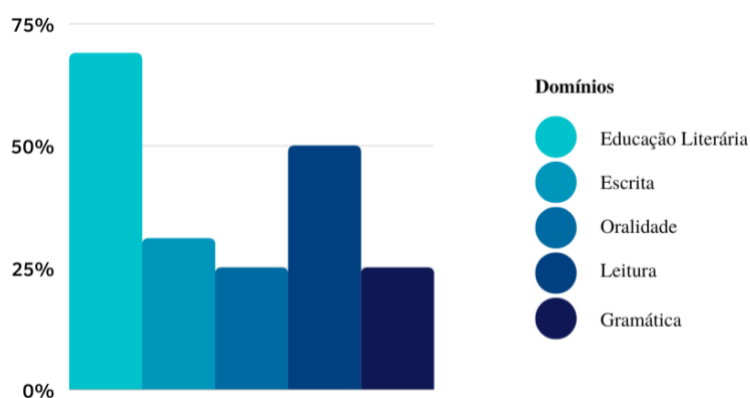


Figura 1 - Distribuição do trabalho com os domínios curriculares (11.º7.ª).

A vertente comunicativa deve aqui também ser considerada, principalmente quando a investigação gira em torno da oralidade. Na maioria das vezes, os alunos correspondiam aos estímulos da docente. Contudo, a comunicação aluno-aluno era frequente e prejudicial ao funcionamento das aulas: existia um pequeno grupo com uma postura desadequada ao contexto escolar, revelando alguma apatia e desinteresse.

Acedendo a uma visão aprofundada da realidade na sala de aula, serão analisados (ao longo dos subcapítulos de observação e reflexão sobre as aulas) os inquéritos submetidos aos alunos de português e francês, respondidos anonimamente<sup>4</sup>. No caso do português, disciplina que integra a matriz curricular desde o 1.º ano de escolaridade, foi

<sup>4</sup> Obs.: Não serão reconhecidas respostas adicionadas incorreta ou satiricamente por alunos.

frisado que as questões não estão diretamente relacionadas com as aulas lecionadas pela Prof.<sup>a</sup> Ana Cirne, mas sim com as aulas de português numa perspetiva global.

Num universo de vinte e nove alunos que compunham o 11.º7.<sup>a</sup>, contaram-se vinte e sete participações. Questionados se gostavam de participar nas aulas de português, 59,3% dos alunos responderam afirmativamente, na condição de se sentirem confiantes; 18,5% indicaram que sim, quando lhes era solicitado; 18,5% negaram gostar de participar, embora esforçando-se para tal; 3,7% responderam que gostavam de participar, quando a atividade era do seu interesse.

1. Gostas de participar nas aulas de português?  
27 respostas

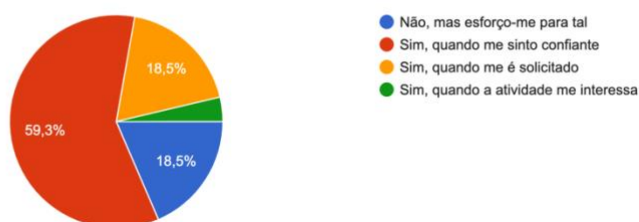


Figura 2 - Distribuição de respostas à questão n.º 1 “Gostas de participar nas aulas de português?” (11.º7.<sup>a</sup>).

Ainda a nível da participação, na pergunta “com que frequência participas nas aulas de português?”, 48,1% dos alunos selecionaram a opção “por vezes”; 22,2% responderam que raramente participavam; 18,5% afirmaram fazê-lo frequentemente; 7,4% garantiram nunca participar; 3,7% revelaram participar sempre.

2. Com que frequência participas nas aulas de português?  
27 respostas

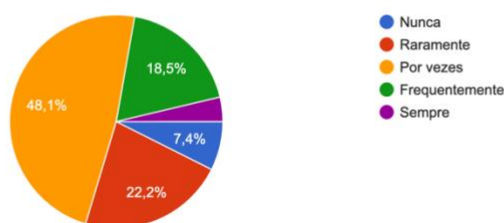


Figura 3 - Distribuição de respostas à questão n.º 2 “Com que frequência participas nas aulas de português?” (11.º7.<sup>a</sup>).

Neste contexto, considere relevante identificar o(s) motivo(s) para a ausência ou raridade da participação dos alunos que, à pergunta anterior, selecionaram as opções “nunca” ou “raramente”. A opção “não se aplica”, destinada aos que participavam frequente ou ocasionalmente nas aulas de português, foi selecionada por 48,1% dos

alunos; 22,2% confessaram não participar com regularidade por terem receio de se expor perante a turma; 14,8% afirmaram não participar nas aulas de português por falta de motivação; 7,4% revelaram ter medo da repreensão ou correção do docente; 7,4% admitiram ter vergonha de falar em público; adicionando outras justificações, 3,7% afirmaram “não saber português” e 3,7% admitiram não saber expressar-se bem.

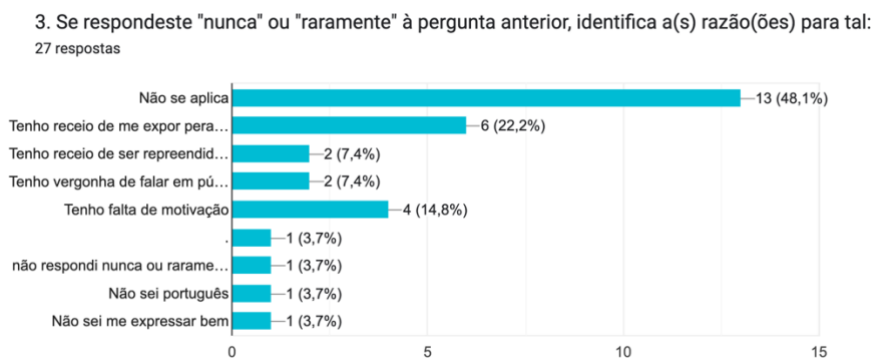


Figura 4 - Distribuição de respostas à questão n.º 3 “Se respondeste ‘nunca’ ou ‘raramente’ à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (11.º7.º).

Qual o nível de importância que os alunos atribuíam ao domínio da oralidade? 59,3% dos alunos defenderam ser relativamente importante trabalhar a oralidade na sala de português; 37% afirmaram ser “muito importante”; 3,7% responderam “pouco importante”. Ninguém elegeu a opção “nada importante”.

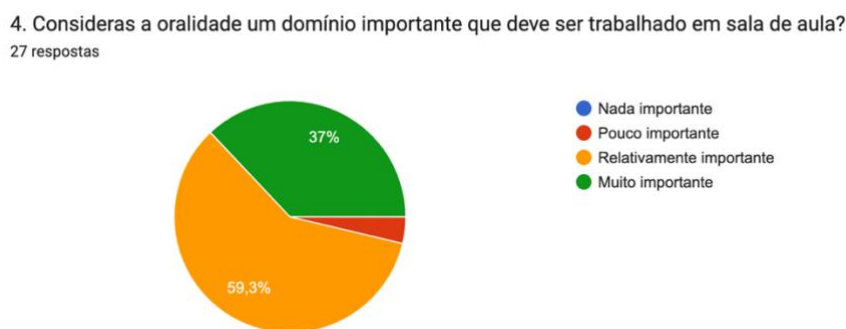


Figura 5 - Distribuição de respostas à questão n.º 4 “Consideras a oralidade um domínio importante que deve ser trabalhado em sala de aula?” (11.º7.º).

Questionados acerca das razões que justificavam a pouca ou nenhuma importância que atribuíam ao trabalho com a oralidade, 7,4% consideraram que a oralidade não se aprende na escola, mas sim no dia-a-dia, socializando. Esta questão não se aplica a 88,9% dos alunos. As opções “não vou fazer uso deste domínio noutras disciplinas”, “não vou fazer uso deste domínio no meu quotidiano, fora da escola” e “existem outros domínios, como a escrita ou a educação literária, mais importantes” não foram selecionadas.

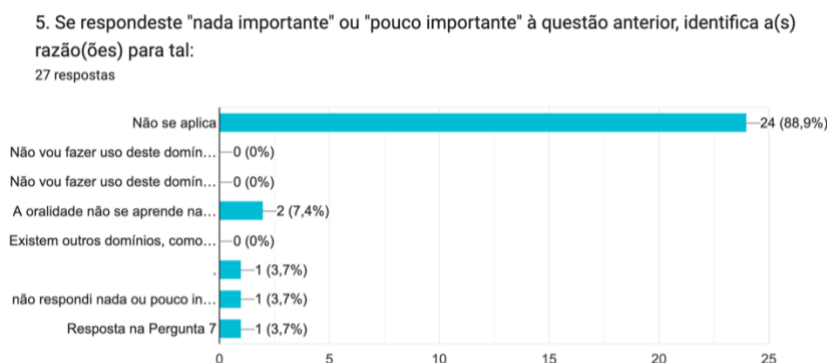


Figura 6 - Distribuição de respostas à questão n.º 5 “Se respondeste ‘nada importante’ ou ‘pouco importante’ à questão anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (11.º7.º).

Por outro lado, 63% dos alunos que responderam “relativamente importante” ou “muito importante” defenderam que o domínio da oralidade ajuda na progressão da carreira; 59,3% justificaram a importância da oralidade com o aumento das capacidades argumentativas proporcionado pelo seu domínio; 59,3% selecionaram a justificação “vou recorrer à oralidade fora do contexto escolar”; 48,1% consideraram que o domínio da oralidade ajuda também a melhorar as relações interpessoais; 44,4% revelaram recorrer à oralidade noutras disciplinas; 33,3% indicaram o aumento da autoestima como motivo; 29,6% garantiram que saber expressar-se oralmente ajuda-os a controlar ou a reduzir a timidez; 3,7% selecionaram a resposta “não se aplica”.

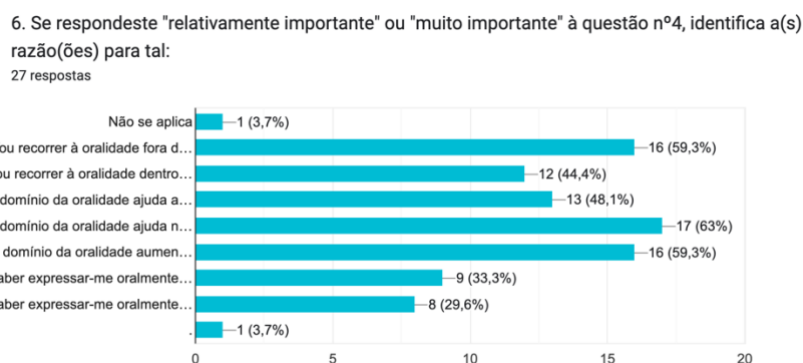


Figura 7 - Distribuição de respostas à questão n.º 6 “Se respondeste ‘relativamente importante’ ou ‘muito importante’ à questão n.º 4, identifica a(s) razão(ões) para tal” (11.º7.º).

De forma a planear a minha intervenção, a última pergunta serviu para sondar os alunos a respeito das atividades que gostavam de realizar: 51,9% optaram pelos debates; 29,6% selecionaram as mesas-redondas; 29,6% elegeram os *podcasts*; 25,9% escolheram as entrevistas; 18,5% optaram pelas apresentações orais; 14,8% selecionaram as dramatizações; 14,8% preferiram os diálogos; 7,4% optaram pela locução de rádio.

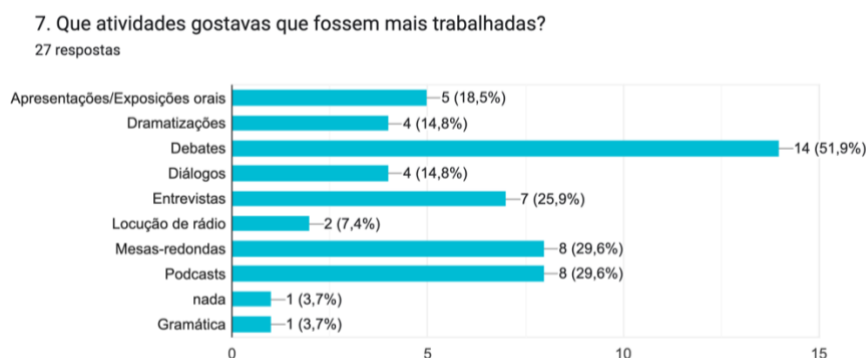


Figura 8 - Distribuição de respostas à questão n.º 7 “Que atividades gostavas que fossem mais trabalhadas?” (11.º7.º).

Embora crucial, a observação não é suficiente para desencadear mudanças na prática de ensino: a reflexão ativa, crítica e constante é o complemento essencial. Perante os resultados acima descritos, procurei ponderar e delinear estratégias, sob a forma de atividades e dinâmicas eficazes no desenvolvimento do oral. Embora a maioria dos alunos considere que a oralidade é suficientemente trabalhada, há sempre espaço a dedicar à comunicação verbal, paraverbal e não verbal, através do trabalho com os géneros textuais.

Para aprender a falar, precisamos de falar. Procurei, neste sentido, dar espaço aos alunos, centrando a aula não apenas em mim, professora, mas sim no conjunto daqueles que para ela contribuem: docente e discentes. O incentivo à expressão, incrementando a confiança dos alunos para que eles se dispusessem a participar, era, para mim, imperativo.

Considerando o trabalho individual e a pares já desenvolvido pela Prof.<sup>a</sup> Ana Cirne, a minha atenção incidiu essencialmente sobre o trabalho em grupo, fomentando o espírito de equipa: uma competência imprescindível a nível profissional e social, que serviria de motor motivacional para os alunos mais tímidos ou receosos da exposição pública. De modo a evitar as tradicionais exposições orais, enveredei pelo caminho do debate, da mesa-redonda, do diálogo argumentativo, da aula invertida, entre outros.

Por fim, com o objetivo de contrariar a ociosidade, tinha presente a necessidade de selecionar temas que despertassem algum interesse ou curiosidade nos alunos.

#### IV. 2. b. Trabalho com a Turma

As atividades que dinamizei, nesta turma, surgiram no âmbito de dois projetos: o Projeto de Leitura (PL) e o Projeto do Domínio de Autonomia Curricular (DAC). O PL, articulando a leitura, a oralidade e a escrita, teve como principal objetivo a promoção de hábitos literários nos alunos e o gosto pela leitura.

Neste sentido, para o 11.º ano, pensei em obras de leitura simples que pudessem interessar o público jovem. Do mesmo modo, procurei enriquecer a esfera cultural e literária dos alunos optando por tipos de texto distintos. O projeto foi, assim, dividido em duas partes: no primeiro período a obra eleita foi o drama narrativo *Felizmente Há Luar!* (1961), de Luís de Sttau Monteiro; no segundo período, optei pela obra poética *Só* (1892), de António Nobre. Apesar do seu sucesso, não foi dada continuidade ao projeto no 3.º período devido à necessidade de preparação para os exames nacionais e consequente cumprimento do programa curricular.

No decorrer de cada período, o projeto dispunha de prazos e etapas a cumprir pelos alunos. De forma sintetizada, a primeira etapa correspondia ao início da leitura da obra, fora do contexto escolar. Posteriormente, eram propostas tarefas para treinar a vertente escrita e os conhecimentos dos alunos sobre a obra. No fim do período, decorria a produção/avaliação final, maioritariamente baseada na execução de modelos didáticos de géneros públicos formais, testando os saberes adquiridos, a produção e a interação orais.

Com o intuito de registar as instruções das atividades e expor a evolução e os trabalhos dos alunos, foi elaborado um *padlet* (ferramenta digital para se criar ou partilhar sobretudo conteúdos educativos) para cada turma (anexos 1 e 2). Professoras e alunos das turmas podiam contribuir livremente nestas páginas. Do mesmo modo, criei a revista digital “Projeto de Leitura” (anexo 3), disponível na página do agrupamento, que contém os trabalhos mais bem classificados das turmas 11.º7.<sup>a</sup> e 12.º10.<sup>a</sup>.

#### Mesa-Redonda

Na turma 11.º7.<sup>a</sup>, a atividade final da primeira parte do PL, correspondente ao primeiro período, teve por base a organização e a realização de uma mesa-redonda, na sala de aula da turma, no dia 10 de dezembro de 2021.

A sua principal finalidade seria a discussão entre alunos acerca da obra *Felizmente Há Luar!*, estabelecendo, em 5-10 minutos por aluno, uma apreciação crítica. Para além do conteúdo, seriam avaliados o vocabulário (variedade e adequação à formalidade da situação) e os elementos paraverbais, como a postura, a articulação e o ritmo. Foram contabilizados, como objetivos de aprendizagem: intervir oralmente numa reunião; apreciar e analisar uma obra literária nacionalmente aclamada; produzir um discurso coeso e coerente, com relevância argumentativa.

A sequência didática aqui descrita estava, na verdade, inserida numa sequência mais abrangente, relativa ao PL na sua totalidade (primeiro e segundo períodos). Quer isto dizer que a mesa-redonda foi uma avaliação formal e inicial, pelo que não se realizou, na sequência do 1.º período, qualquer produção inicial.

A apresentação e descrição da mesa-redonda foi projetada em aula – anexo 4 –, de forma a divulgar informações como os objetivos do PL, o resumo da obra, os recursos a consultar e os prazos de entrega das tarefas. Durante a apresentação, coloquei a questão “quais os benefícios da leitura?”, com o propósito de captar a atenção dos alunos, estimular a reflexão crítica e deixar fluir a interação. A adesão dos alunos foi notável, tanto na resposta à pergunta, como na colocação de outras questões.

Após a etapa de apresentação, foram realizadas três oficinas. A primeira tarefa tinha como objetivo a construção de uma nota biográfica de Sttau Monteiro, sob a forma de texto expositivo. A segunda tarefa consistia na redação de uma apreciação crítica, identificando a sua personagem preferida – ou aquela com a qual mais se identificaram – justificando a escolha, descrevendo e tecendo um comentário crítico. Por último, a terceira tarefa solicitava a redação de um artigo de opinião, descrevendo a capa do livro (edição de 2015), interpretando-a e estabelecendo uma ligação com o conteúdo da obra. Após a entrega e correção dos textos, criei uma apresentação (anexo 5), para ambas as turmas de português, acerca dos erros mais comuns na escrita em ficheiro *Word*.

Com vista à preparação dos alunos para a atividade final (mesa-redonda), foi-lhes disponibilizado um guião de planificação da produção e interação orais (anexo 6) que informava sobre a estrutura do género e permitia aos alunos o preenchimento dos espaços em branco com tópicos estruturadores da sua intervenção. Não lhes foi permitida, contudo, a utilização do guião no decorrer da atividade, a fim de evitar leituras ao invés de interações. Regra geral, os alunos mostraram-se satisfeitos com esta ferramenta esquematizadora de um género com o qual nunca tinham tido contacto.

A mesa-redonda caracterizou-se por uma parte introdutória, na qual os alunos teceram uma apresentação genérica do objeto em apreciação (título da obra, nome do autor, ano de publicação, etc.). No desenvolvimento, os participantes da discussão descreveram conjuntamente o livro (percorrendo a ação, o tempo, a temática histórica, etc.), e apreciaram-no criticamente. A mediação da professora orientadora foi, nesta atividade, essencial, servindo de condutora da discussão. Na conclusão da reunião, após a discussão com os colegas, cada aluno indicou se recomendaria esta obra, justificando a sua posição final. A dinâmica aqui empregue trabalhou não só a produção – considerando que os alunos manifestavam os seus juízos e construía os seus próprios significados –, mas também a interação, no sentido em que outros alunos podiam construir, a partir do discurso do colega, novas conceções, perceções e aceções sobre o objeto em estudo.

### Diálogo Argumentativo

A segunda parte do PL consistiu na preparação e realização de diálogos argumentativos, a 29 de março de 2022, na sala de aula da turma. Na sequência didática do PL, no 11.º7.<sup>a</sup>, a mesa-redonda foi a produção inicial e o diálogo argumentativo a avaliação final. Embora distintos, ambos os géneros contêm a mesma base de argumentação, pelo que o primeiro serviu para diagnosticar problemas.

Em cerca de 6 minutos por dupla, os alunos deviam defender uma tese, sustentada por argumentos ilustrados e confrontada com o ponto de vista do colega, acerca da obra *Só*, de António Nobre. Neste sentido, ambos contribuía para a discussão. As professoras mantinham um papel de observadoras (avaliando, à semelhança da mesa-redonda, o vocabulário, os traços linguísticos, os elementos paraverbais, o respeito pelos princípios de cooperação/cortesia e o discurso, que devia ser conciso e persuasivo). Os principais objetivos da tarefa eram: intervir oralmente num diálogo; produzir um discurso coeso e coerente, com relevância argumentativa; desenvolver uma reflexão crítica acerca de uma obra literária nacionalmente aclamada.

No início do segundo período, finda a primeira parte do PL, apresentei o seu último segmento, exibindo, igualmente, as informações pertinentes para os alunos. Tal como ocorrera com a mesa-redonda, os alunos nunca tinham tido contacto com este género – ou, pelo menos, não de forma formal, uma vez que o diálogo argumentativo

surge, muitas vezes, de forma espontânea e impercetível. Face às dúvidas dos alunos, elaborei um guião para a atividade (anexo 7), idêntico ao anterior.

As três atividades de escrita próprias do projeto foram reduzidas a uma, devido ao volume de trabalho. O intuito da tarefa era o de analisar um poema da obra, à escolha do aluno. O texto devia incluir as análises externa e interna do poema, bem como um comentário crítico ao mesmo. Dada a pesquisa que exigia, esta tarefa preparatória da produção final auxiliou os alunos na compreensão e interpretação do livro.

O propósito a alcançar era a troca de posições entre os interlocutores de cada dupla sobre a citação presente na contracapa de *Só*, na edição de 2015 da Porto Editora. Um dos alunos argumentava em defesa da predominância da tristeza na obra, enquanto o outro discursava a favor da supremacia da felicidade. A fim de introduzir o objeto em discussão, a dupla devia dialogar entre si e estabelecer uma breve apresentação ou descrição do mesmo. No desenvolvimento, a fase mais importante na discussão, ocorria a troca de argumentos fundamentados e comprovados por exemplos relativos a versos, poemas, características da obra, mitos ou simbologias. Na última etapa da argumentação, ambos os interlocutores sintetizavam a sua posição, coincidente ou não com o juízo inicial.

#### Aula Invertida (Exposição Sobre um Tema)

Paralelamente ao PL, colaborei no Projeto DAC<sup>5</sup> com ambas as orientadoras pedagógicas e diretoras de turma. Intitulado *Ensinar para Aprender: Processo de Mentoria*, o projeto desenvolvido de janeiro a março de 2022, na disciplina de cidadania e desenvolvimento, lecionada pela Prof.<sup>a</sup> Manuela Cerejeira, envolvia as direções de turma das docentes (9.º2.<sup>a</sup> e 11.º7.<sup>a</sup>). A ele associa-se a exposição sobre um tema, um género comum a treinar de forma original, dinâmica e apelativa para os alunos.

Em aulas invertidas, assim apelidadas dada a troca de papéis entre alunos e professor, cada grupo do 11.º7.<sup>a</sup> apresentou ao 9.º2.<sup>a</sup> um tema de cidadania. As principais metas do projeto consistiam na divulgação de informação sobre um domínio da realidade e na promoção do diálogo entre turmas e escolas diferentes. Enquanto objetivos de aprendizagem, distinguiam-se: consolidar conhecimentos; distinguir conceitos; treinar o

---

<sup>5</sup> “(...) opção curricular de trabalho interdisciplinar e/ou articulação curricular (...)” (Fernandes et al., 2022, p. 2).

confronto de ideias e perspetivas; conhecer organismos e organizações de solidariedade; pesquisar os temas solicitados (11.º7.ª); organizar uma formação presencial (11.º7.ª); elaborar um plano de intervenção (11.º7.ª); treinar a expressão oral planeada (11.º7.ª); aprender a sistematizar metodologias de trabalho (11.º7.ª); avaliar prestações (11.º7.ª). Nesta atividade expositiva-explicativa, as professoras avaliavam a prestação dos alunos a nível de elementos paraverbais, traços linguísticos (registo formal marcado pela 3.ª pessoa no presente do indicativo, pelas frases declarativas, pela clareza e rigor, pelos marcadores discursivos, etc.), vocabulário (variado, adequado à situação e ao tema) e marcas de género (discurso conciso, de carácter demonstrativo, evidenciando um tema).

No final de 2021, apresentámos o projeto às turmas intervenientes. Concebemos, para tal, dois documentos. O primeiro (anexo 8) sintetizava as características (título, duração, finalidades, atividades, etc.) e o plano do projeto (áreas de competência a desenvolver, domínio a trabalhar, produtos esperados, formas de divulgação, etc.). O segundo, contendo a calendarização das etapas e respetivas descrições, foi empregue na formação de grupos, na distribuição de temas e na atribuição de horários (anexo 9).

No âmbito desta sequência didática, por falta de tempo, não houve qualquer produção inicial. Todavia, os alunos estavam já familiarizados com o género em questão. Não obstante, investimos em atividades motivadoras. A turma 11.º7.ª teve o privilégio de assistir à *Palestra sobre os Projetos e as Atividades da Fundação de Assistência Médica Internacional* e à *Palestra sobre os Direitos do Homem e Direitos Humanos* (anexo 10), com o propósito de familiarizar os alunos com os respetivos temas e com o género em estudo numa vertente mais formal, tipicamente universitária.

As aulas lecionadas por cada grupo foram divididas por etapas. No primeiro momento, os membros de cada grupo apresentavam, através de um *PowerPoint*, o tema que lhes competia (sexualidade, riscos, saúde, solidariedade, etc.). Concluída a exposição, cada grupo procurava sistematizar e discutir as ideias mais relevantes. Alguns faziam jogos ou *quizzes* com o público, que incitavam a discussão do tema entre todos, enquanto outros colocavam questões ao auditório que sempre geravam controvérsia.

Certos aspetos do projeto não foram cumpridos. Procurámos colaborar com instituições, solicitando parcerias que não se realizaram. Elaborámos formulários que, por falta de tempo, não foram aplicados: para o 11.º7.ª, uma ficha de autoavaliação; para o 9.º2.ª, uma ficha de avaliação do projeto (anexos 11 e 12, respetivamente).

Semanas após a sua conclusão, foi publicado, na página do AEFV, o vídeo final do projeto, de forma a divulgá-lo a toda a comunidade educativa. Produzido pelos alunos da turma 11.º7.<sup>a</sup>, sob orientação das docentes, o vídeo foi criado a partir dos *PowerPoints* e das fotografias capturadas no decorrer das aulas invertidas (anexo 13).

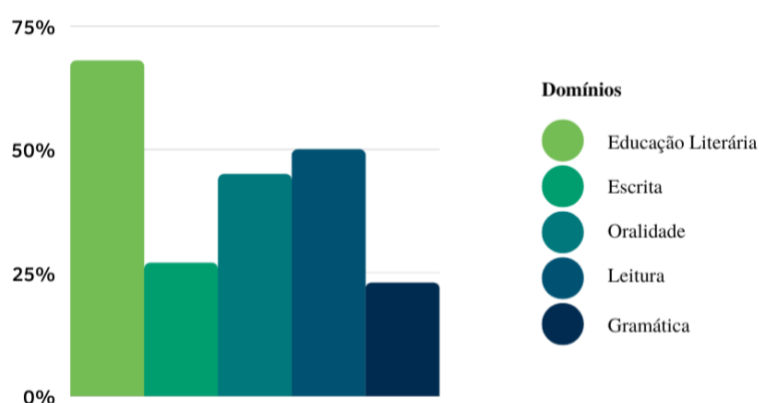
### ***IV. 3. Caracterização da Turma do 12.º10.<sup>a</sup>***

Composta por 24 alunos – 8 rapazes e 16 raparigas –, a turma 12.º10.<sup>a</sup> da ESVF pertencia ao curso de Línguas e Humanidades. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 17 e os 18 anos. Na turma, existia um único aluno repetente.

De salientar que esta turma foi acompanhada, em português, nos dois primeiros anos de secundário, por outra professora. Neste sentido, professoras estagiária e orientadora embarcaram juntas numa aventura com uma turma que desconheciam.

#### **IV. 3. a. Observação e Reflexão Sobre as Aulas**

O último ano da escolaridade obrigatória dispõe de um maior número de aulas de português. No nono gráfico, contabilizam-se 22 aulas assistidas no 1.º período, das quais 45% contaram com a presença da oralidade. A nível da produção e interação orais, as atividades realizadas eram semelhantes às do 11.º7.<sup>a</sup>, assim como a dinâmica de trabalho.



*Figura 9 - Distribuição do trabalho com os domínios curriculares (12.º10.º).*

Apesar dos constantes incentivos por parte da docente, as escassas intervenções dos alunos eram maioritariamente involuntárias. Salvo raras exceções, a turma

caracterizava-se por uma acentuada inércia e ociosidade. Prova disso era, em geral, a falta de assiduidade que os alunos demonstravam face ao apoio facultativo de português. Estava perante uma turma que carecia, indubitavelmente, de um reforço positivo.

Em vinte e quatro alunos, apenas oito responderam ao inquérito. À 1.<sup>a</sup> questão – “gostas de participar nas aulas de português?” –, 50% selecionaram a opção “sim, quando a atividade me interessa”; 37,5% admitiram participar quando se sentem confiantes; 12,5% confessaram não gostar de participar, embora se esforcem para tal. As respostas “não, nunca”, “sim, quando me é solicitado” e “sim, sempre” não foram selecionadas.



Figura 10 - Distribuição de respostas à questão n.º 1 “Gostas de participar nas aulas de português?” (12.º10.º).

Questionados acerca da frequência com que participavam nas aulas de português, 62,5% afirmaram participar esporadicamente (o que não coincide com a minha observação em sala de aula); 25% admitiram participar raramente; 12,5% garantiram participar com frequência. As opções “nunca” e “sempre” não foram selecionadas.



Figura 11 - Distribuição de respostas à questão n.º 2 “Com que frequência participas nas aulas de português?” (12.º10.º).

Os alunos que responderam “nunca” ou “raramente” quando questionados sobre a frequência da sua participação nas aulas, identificaram, na 3.<sup>a</sup> pergunta, o(s) motivo(s) para tal: 25% selecionaram a opção “tenho receio de me expor perante a turma”; 25% optaram pela resposta “tenho receio de ser repreendido ou corrigido pelo professor”; 25% elegeram a opção “tenho vergonha de falar em público”; 12,5% assinalaram a falta de

motivação para justificar a escassa ou nula participação. Excluem-se 62,5% dos alunos, aos quais esta questão não se aplica. Concluindo, os alunos requeriam de uma força motivacional que os auxiliasse no controlo dos receios face à expressão e interação orais.

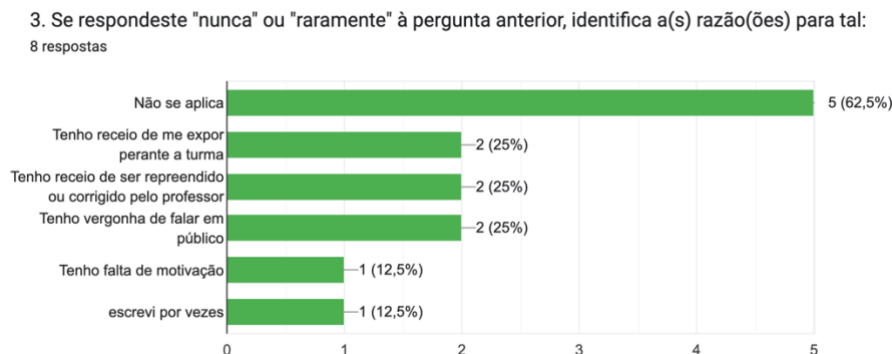


Figura 12 - Distribuição de respostas à questão n.º 3 “Se respondeste ‘nunca’ ou ‘raramente’ à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (12.º10.º).

Interrogados quanto à importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, 75% dos participantes admitiram ser relativamente importante desenvolver o oral em contexto escolar, sendo que apenas 25% afirmaram ser muito importante. As opções “nada importante” e “pouco importante” não foram eleitas.

4. Consideras a oralidade um domínio importante que deve ser trabalhado em sala de aula?  
8 respostas

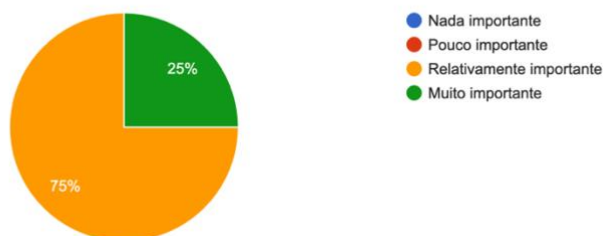


Figura 13 - Distribuição de respostas à questão n.º 4 “Consideras a oralidade um domínio importante que deve ser trabalhado em sala de aula?” (12.º10.º).

A questão n.º 5, destinada aos que responderam “nada importante” ou “pouco importante” à pergunta anterior, não se aplicava a nenhum participante. Por outro lado, todos responderam à 6.ª pergunta, direcionada aos que selecionaram “relativamente importante” ou “muito importante” na 4.ª questão: 62,5% dos alunos garantiram que o domínio do oral aumenta as suas capacidades argumentativas; 50% afirmaram que este domínio os ajuda a reduzir ou, pelo menos, a controlar a timidez; 37,5% selecionaram a resposta “vou recorrer à oralidade fora do contexto escolar”; 37,5% optaram pela resposta “vou recorrer à oralidade dentro do contexto escolar, noutras disciplinas”; 37,5%

elegeram a opção “o domínio da oralidade ajuda na progressão da carreira”; 37,5% indicaram que “saber expressar-me oralmente aumenta a minha autoestima”; 25% defenderam que o domínio da oralidade ajuda a melhorar as relações interpessoais.

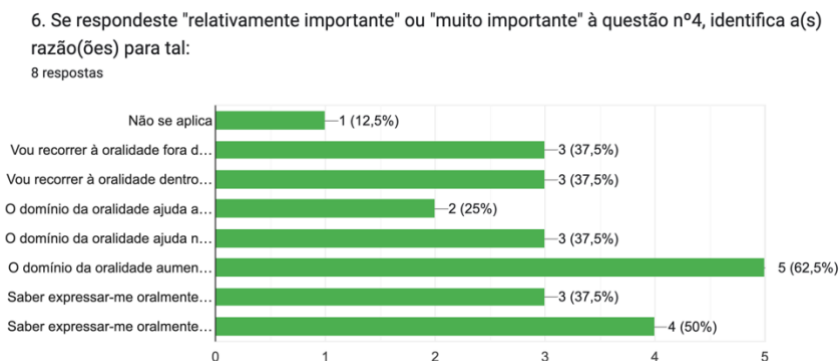


Figura 14 - Distribuição de respostas à questão n.º 6 “Se respondeste ‘relativamente importante’ ou ‘muito importante’ à questão n.º 4, identifica a(s) razão(ões) para tal” (12.º10.º).

Por último, quanto às atividades orais a trabalhar, verifica-se um panorama semelhante à turma anterior: 87,5% dos alunos optaram pelos debates; 37,5% elegeram as mesas-redondas; 37,5% preferiram os *podcasts*; 25% selecionaram as entrevistas; 12,5% optaram pelas apresentações orais; 12,5% escolheram as dramatizações; 12,5% elegeram os diálogos. A locução de rádio não arrecadou votos.

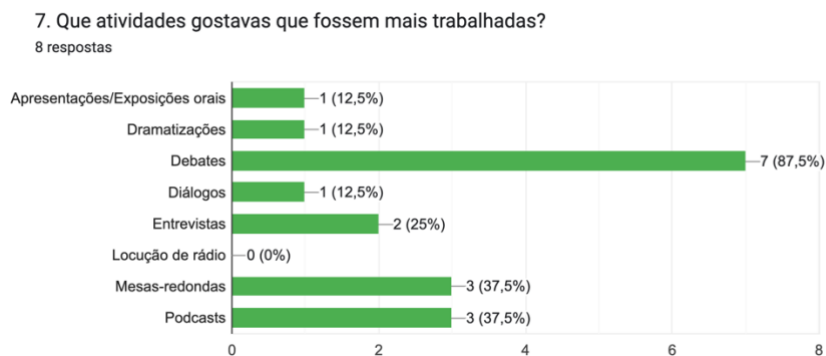


Figura 15 - Distribuição de respostas à questão n.º 7 “Que atividades gostavas que fossem mais trabalhadas?” (12.º10.º).

Após a verificação dos resultados obtidos no gráfico e no inquérito, a diferença mais significativa relativamente ao 11.º7.ª prende-se com o principal instigador da participação que é, no 11.º7.ª, a confiança e, no 12.º10.ª, o interesse pela atividade. Considerando a turma anterior, manteve a postura e o planeamento propostos para a turma do 11.º ano de escolaridade quanto às linhas de orientação da minha prática de ensino.

#### IV. 3. b. Trabalho com a Turma

O trabalho com o 12.º10.<sup>a</sup> passou não só pelo PL, mas também pela lecionação da unidade didática (UD) *Poetas Contemporâneos*, de março a abril de 2022, para a qual foram concebidas planificações – exemplificadas nos anexos 14, 15 e 16.

##### Mesa-Redonda

Identicamente à turma anterior, o PL foi desenvolvido em duas sequências distintas. No 1.º período, a atividade final correspondeu, igualmente, a uma mesa-redonda, realizada na sala de aula da turma, no dia 2 de dezembro de 2021.

O principal intuito da atividade era, sob a forma de apreciação crítica, a reunião e discussão acerca da obra *Clepsydra*, de Camilo Pessanha. Os parâmetros de avaliação e objetivos de aprendizagem eram os mesmos em ambas as mesas-redondas, pelo que não são, aqui, novamente mencionados. De modo a elucidar os alunos sobre as etapas e outras questões essenciais, previ uma apresentação idêntica à que foi exibida no 11.º7.<sup>a</sup>.

Neste contexto, a mesa-redonda serviu também como avaliação inicial/formal, ou melhor, como preparação dos alunos, para a produção final do PL na turma 12.º10.<sup>a</sup>. Foram também realizadas três oficinas do domínio da escrita. A primeira atividade solicitava a investigação do autor da obra e, assim, a construção de um texto expositivo que expusesse a sua biografia. A segunda tarefa tinha por objetivo a escrita de um comentário pessoal, investigando o título da obra e comentando a sua ligação com uma das temáticas da obra. Finalmente, a terceira tarefa consistia na escrita de uma apreciação crítica, na qual os alunos escolhiam, analisavam e interpretavam o poema que mais gostavam, estabelecendo uma ligação com uma imagem à sua escolha.

A mesa-redonda, em termos de objetivos, etapas e tópicos a tratar, foi semelhante à da turma anterior. Providenciei, de igual modo, um guião da atividade oral para auxiliar os alunos na navegação de um género que lhes era desconhecido.

## Debate

A 4 de abril de 2022, na sala da turma, decorreu a produção final do PL do 12.º10.ª. A avaliação sumativa teve por base o planeamento e a execução de um debate – em cerca de 60 minutos – entre dois grupos de alunos.

O debate, com o tema “A Menina Júlia: domina ou deixa-se dominar?”, visava a confrontação de dois pontos de vista acerca do comportamento da protagonista na obra *A Menina Júlia*, de August Strindberg. O grupo 1 era defensor da tese de que a menina Júlia se deixava dominar. Por outro lado, o grupo 2 defendia que a menina Júlia dominava. Enquanto moderadora, abri a discussão, coordenei intervenções, coloquei questões e concluí o debate. A professora orientadora, por seu turno, desempenhou o papel de avaliadora das atuações. Identicamente ao diálogo argumentativo no 11.º ano, foram avaliados os mesmos parâmetros paraverbais, linguísticos e lexicais. Conteí, como objetivos de aprendizagem: intervir oralmente num debate; produzir um discurso coeso e coerente, com relevância argumentativa e ilustrativa; desenvolver uma reflexão crítica acerca de uma obra literária.

Na primeira aula da sequência didática, divulguei, por meio de uma apresentação, uma breve biografia do autor, uma sinopse da obra, vários recursos *online* úteis e descrições detalhadas das instruções das tarefas a desenvolver. Os alunos já tinham tido contacto com este género, sob a forma de compreensão oral. Não obstante, forneci um guião da tarefa final (anexo 17). Dadas as semelhanças entre os géneros, a produção inicial de um texto incidiu na mesa-redonda desenvolvida no 1.º período. Face ao insucesso desta última, defini, como estratégias de remediação, a eleição de uma obra e tema mais estimulantes e de um género textual mais restrito, evitando divergências.

A oficina realizada, crucial na preparação dos alunos para o debate, consistia na escrita planificada de uma apreciação crítica, na qual os alunos descrevessem, justificando e comentando criticamente, a subversão observada na atitude das personagens a meio do enredo.

No mês de abril decorreu a atividade final do PL do 12.º10.ª, com a seguinte estrutura: argumentação (troca de argumentos que validassem a tese de cada grupo), ilustração (indicação de, pelo menos, dois exemplos distintos que fundamentassem cada argumento) e síntese (o porta-voz de cada grupo sintetizava a sua posição, que se mantinha ou modificava, salientando os melhores argumentos proferidos pelo seu grupo).

### Concurso de Declamação de Poesia

A sexta e sétima lições da unidade que lecionei incidiram, precisamente, no Dia Mundial da Poesia (21 de março). A fim de celebrar esta data, pensei numa atividade mais aprazível e, ao mesmo tempo, ousada: um concurso de declamação de poesia. Vale mencionar, contudo, que esta atividade não se inclui diretamente num género textual.

Visando a declamação expressiva e eloquente de um texto poético de um autor contemporâneo – escolhido por cada aluno –, o concurso destinava-se a estimular a criatividade e a manifestação artística; incentivar a leitura e o gosto pela poesia; treinar a expressão oral de uma forma lúdica; propiciar um maior conhecimento de autores lusófonos. No fundo, cada aluno seria declamador de poesia perante o público composto pelos restantes colegas de turma e professoras, observadores e avaliadores das apresentações. A nível de elementos paraverbais, foram avaliados a criatividade (imagem, vídeo ou música escolhido e trazido pelos alunos), a postura, a voz (clareza, intensidade, dicção, articulação...), o ritmo, a entoação, a expressividade, a emotividade e a fluência.

Com o objetivo de preparar os alunos para a atividade, apresentei um guião que, para além da data e de alguns exemplos de declamação de poesia, incluía os objetivos, os aspetos a considerar e o resumo da dinâmica (anexo 18). De igual modo, proporcionei, ao longo da leção da UD, vários momentos de leitura expressiva de poemas. A resolução de problemas de expressividade e de pontuação na leitura/declamação poética passou pela constante audição de recitações (pelo autor ou por atores reconhecidos).

No dia 21 de março de 2022, cada aluno declamou um poema por si escolhido. A avaliação das atuações foi realizada através do preenchimento de grelhas de observação (anexo 19), distribuídas, no início da aula, a docentes e discentes que, de forma imparcial, avaliaram os colegas. Findas as apresentações, recolhi as grelhas de observação e contabilizaram-se as pontuações. No seio de 23 alunos, houve dois que se destacaram. Como tal, após uma votação, o aluno com a melhor prestação sagrou-se vencedor.

## **CAPÍTULO V – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM FRANCÊS**

### ***V. 1. Identidade da Escola***

Localizada na Rua Fernando Namora, a Escola Básica de São Vicente – Telheiras (EBSVT) foi inaugurada, em janeiro de 1982, como Escola Secundária de Telheiras, com o propósito de “(...) integrar excedentes da área pedagógica” (AEVF, 2021, p. 9). Em 2011, a EBSVT recebeu a atual designação e sofreu uma remodelação. Contudo, na altura, vigorava ainda o Agrupamento de Escolas São Vicente – Telheiras, com a EBSVT no papel de escola sede. Finalmente, no ano de 2014, nasceu o AEVF.

A EBSVT integra alunos do jardim-de-infância ao 3.º ciclo. No que se refere à matriz curricular do 3.º ciclo, a escola apresenta uma oferta relativamente variada. Para além das tradicionais, a escola faculta as disciplinas de complemento à educação artística e de educação moral e religiosa. As linhas de atuação adotadas pela escola consistem na intervenção precoce na infância e na integração, para alunos de 2.º ciclo, de duas unidades de ensino especial: uma de multideficiência e outra de ensino estruturado.

### ***V. 2. Caracterização da Turma do 7.º1.ª***

Reduzida a 20 alunos no fim do ano letivo, o 7.º1.ª era formado por 22 elementos (três dos quais repetentes): 7 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Existiam três alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e dois alunos com apoio tutorial específico. No ano letivo 2021/2022, a turma teve, pela primeira vez, no nível A1, a disciplina de francês, de carácter obrigatório até ao 9.º ano.

## V. 2. a. Observação e Reflexão Sobre as Aulas

Conforme consta das AE do francês, existem três competências a trabalhar e adquirir no 7.º ano: a intercultural, a estratégica e a comunicativa. Destaca-se, aqui, a pertinência da última para o presente relatório.

No total, assisti a 17 aulas do 7.º1.ª, durante o 1.º período. Partindo da análise do 16.º gráfico, compreende-se que, a nível da competência comunicativa, a produção oral foi o terceiro domínio mais desenvolvido (41%), principalmente sob a forma de apresentações orais. A interação oral foi empregue em 35% das aulas observadas, onde constatava sempre algum tipo de interação, sob a forma de diálogo entre professora e alunos. Para além do diálogo, recorria-se também à interação a pares, com cartões didáticos. O trabalho era maioritariamente desenvolvido em aula individualmente, a pares ou em turma. Poucos foram os exercícios em grupo, dado o tumulto que se gerava.

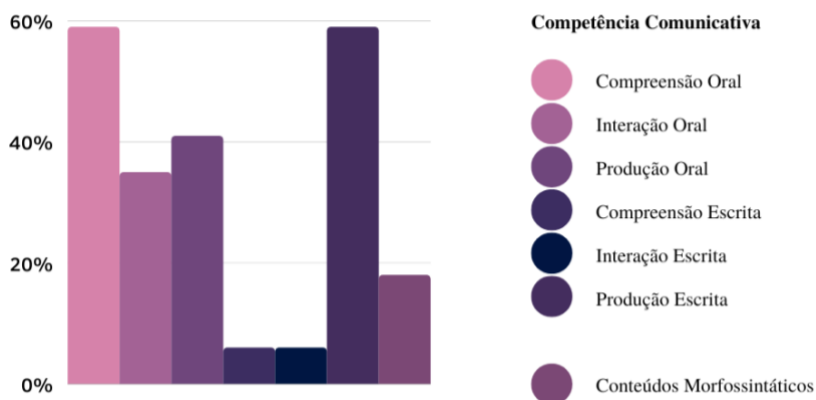


Figura 16 - Distribuição do trabalho com as vertentes da competência comunicativa (7.º1.ª).

As aulas de francês no 7.º1.ª caracterizavam-se pela contínua interação, incentivada pela docente. Os alunos participavam frequentemente de forma voluntária, mostrando-se interessados e empenhados na aprendizagem da língua: colocavam dúvidas, respondiam às perguntas, pediam para ajudar, etc. A interação aluno-aluno, especialmente desencadeada por um grupo mais agitado e efusivo, era igualmente recorrente, sendo, por vezes, nefasta para o funcionamento das aulas.

Apliquei, também nas turmas de francês, um inquérito acerca da oralidade, adaptado à disciplina e respetivos objetivos, bem como ao ciclo e ano de escolaridade. Num universo de vinte alunos na turma 7.º1.ª, apenas treze participaram do questionário.

A 1.<sup>a</sup> questão foi colocada de modo a compreender o gosto dos alunos pela participação nas aulas de francês: 84,6% dos alunos responderam gostar sempre de participar, enquanto 15,4% afirmaram gostar de o fazer, na condição de se sentirem confiantes. Efetivamente, a turma apresentava sempre um empenho e envolvimento extraordinários. As respostas “não, nunca”, “não, mas esforço-me para tal”, “sim, quando a atividade me interessa” e “sim, quando me é pedido” não contabilizaram votos.

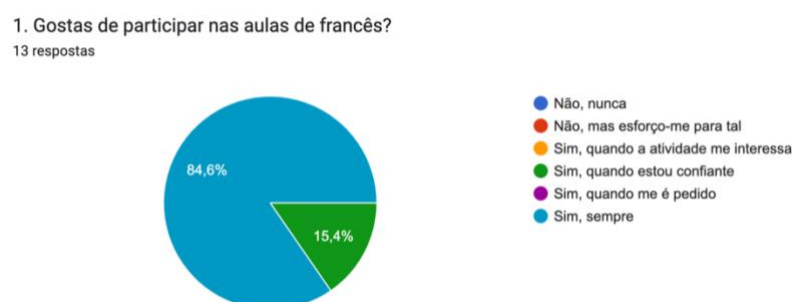


Figura 17 - Distribuição de respostas à questão n.º 1 “Gostas de participar nas aulas de francês?” (7.ºI.º).

Questionados acerca da frequência da participação, 46,2% admitiram participar frequentemente, 38,5% garantiram participar sempre e 15,4% confessaram participar esporadicamente. As opções “nunca” e “raramente” não foram selecionadas.

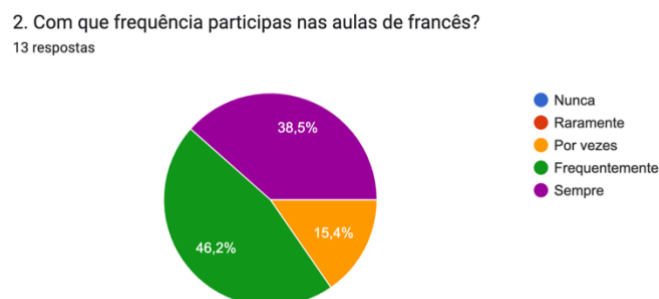


Figura 18 - Distribuição de respostas à questão n.º 2 “Com que frequência participas nas aulas de francês?” (7.ºI.º).

Apesar de participarem nas aulas, 23,1% afirmaram ter medo de errar, 23,1% admitiram ter vergonha de falar em público e 7,7% confessaram ter medo da repreensão ou correção. A opção “não se aplica” foi selecionada por 76,9% dos alunos. A resposta “tenho medo de me expor perante a turma” não foi eleita.

3. Se respondeste "nunca" ou "raramente" à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal:

13 respostas

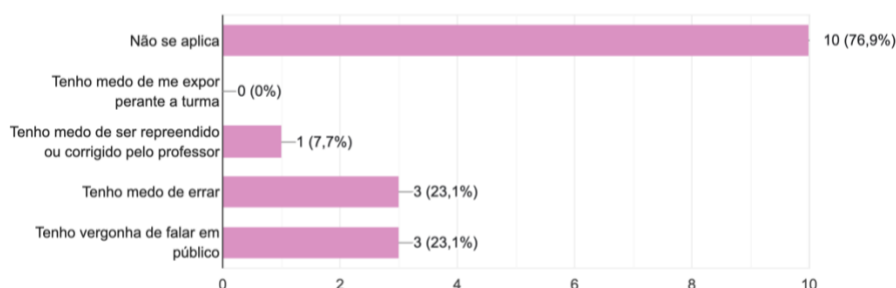


Figura 19 - Distribuição de respostas à questão n.º 3 “Se respondeste ‘nunca’ ou ‘raramente’ à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º1.º).

Interrogados acerca da importância do trabalho com o oral em francês, 69,2% dos alunos responderam “muito importante” e 30,8% selecionaram a hipótese “relativamente importante”. Ninguém optou por “nada importante” ou “pouco importante”.

4. Para ti, quão importante é trabalhar a oralidade nas aulas de francês?

13 respostas

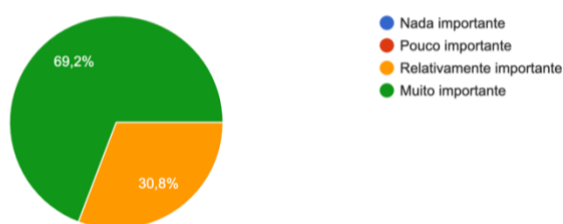


Figura 20 - Distribuição de respostas à questão n.º 4 “Para ti, quão importante é trabalhar a oralidade nas aulas de francês?” (7.º1.º).

Embora nenhum aluno tenha respondido “nada importante” ou “pouco importante” à 4.ª questão, 7,7% dos participantes, na pergunta n.º 5, admitiram a existência de outros aspetos do francês, como a escrita, mais importantes do que a oralidade. Os restantes alunos selecionaram a opção “não se aplica”, sendo que ninguém optou pela resposta “não vou falar a língua francesa no meu quotidiano, fora da escola”.

5. Se respondeste "nada importante" ou "pouco importante" à questão anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal:

13 respostas

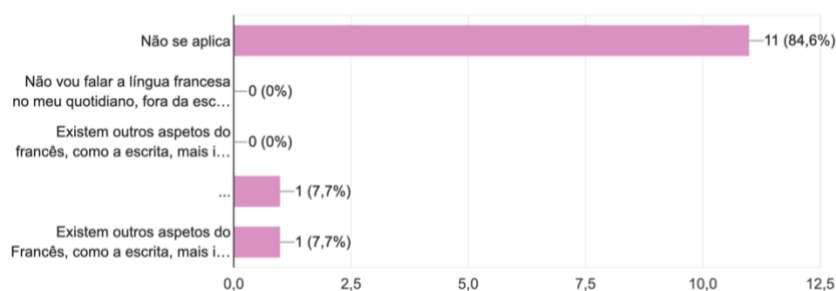


Figura 21 - Distribuição de respostas à questão n.º 5 “Se respondeste ‘nada importante’ ou ‘pouco importante’ à questão anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º1.º).

Na 6.<sup>a</sup> questão, os alunos que responderam a favor da importância do trabalho com a oralidade, identificaram o(s) motivo(s) para tal: 69,2% defenderam que aprender a falar uma LE pode ajudá-los futuramente; 23,1% garantiram utilizar o francês fora do contexto escolar; 15,4% acreditavam que saber comunicar noutra língua pode ajudá-los a controlar ou a reduzir a timidez; 7,7% consideraram que o domínio da expressão oral pode aumentar a sua autoestima. A questão não se aplica a 15,4% dos alunos.

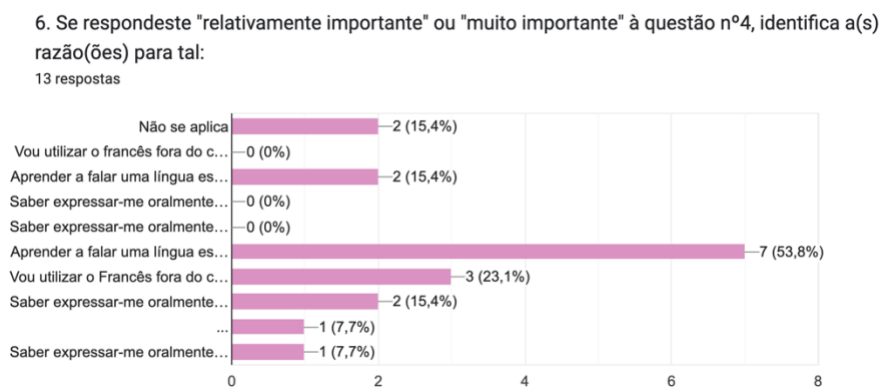


Figura 22 - Distribuição de respostas à questão n.º 6 “Se respondeste ‘relativamente importante’ ou ‘muito importante’ à questão n.º 4, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.ºI.º).

Por fim, questionados acerca das atividades que gostavam que fossem trabalhadas, 69,2% optaram pelos *quizzes*; 46,2% responderam em prol das peças de teatro; 38,5% no âmbito dos jogos diversos; 30,8% a favor dos diálogos; 15,4% elegeram as canções; 7,7% preferiram as apresentações orais.

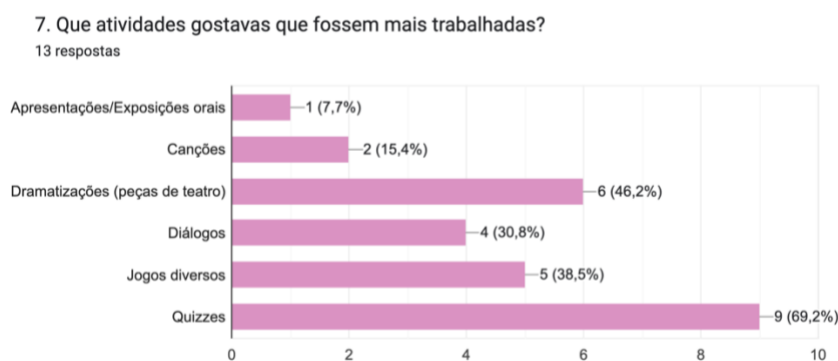


Figura 23 - Distribuição de respostas à questão n.º 7 “Que atividades gostavas que fossem mais trabalhadas?” (7.ºI.º).

Tal como nas turmas da LM, a compreensão foi a componente da oralidade mais trabalhada em aula. Embora importante para o desenvolvimento linguístico, esta é apenas uma vertente do oral. Na aprendizagem de uma LE, onde o principal objetivo é aprender a comunicar nessa língua, a produção e interação orais requerem um treino sistemático. Posto isto, incluí uma série de atividades que estimulam a comunicação oral. O alvoroço

que por vezes assolava a sala de aula era outro ponto a contornar. Optei, assim, pelas dinâmicas orais em turma (ao invés dos trabalhos em grupo), de modo a controlar mais facilmente os ânimos.

Conservei diversos princípios que orientavam as aulas da professora cooperante como, por exemplo, o costume de incitar os alunos com palavras encorajadoras, incrementando a sua motivação e participação. Carecendo apenas de manutenção, a curiosidade e disposição eram já características inatas da turma. O uso ininterrupto do francês é fulcral na aprendizagem da LE, tendo sido, por isso, por mim adotada como prática: o docente está incumbido da criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento linguístico, o que, neste caso, passa pela imersão na LE.

Quanto à dinâmica de trabalho, a minha prática de ensino caracterizou-se, igualmente, pela comunicação bilateral, desmantelando a soberania geralmente concedida ao docente. Por fim, dei também seguimento à ludicidade e ao dinamismo das aulas. Acredito que a diversão e a aprendizagem são termos que se complementam.

### V. 2. b. Trabalho com a Turma

A minha intervenção no 7.º1.ª regeu-se pela dinamização de algumas aulas, projetos e atividades inseridas nos géneros orais primários, principalmente no diálogo coloquial e na canção. Os meus esforços incidiram, portanto, no desenvolvimento da comunicação espontânea (ao invés das situações públicas formais trabalhadas na LM).

#### Jogo *Escape Room*

Na sala de aula da turma, a 2 de fevereiro de 2022, foi realizado um jogo sob a temática da série da Netflix, *Emily in Paris* – eleita como tema do jogo não só porque, à partida, seria conhecida dos alunos (estimulando a atenção), mas também porque a sua história me permitia explorar os conteúdos programáticos trabalhados até ao momento.

Caracterizada pela resolução de enigmas em equipa, uma *escape room* tem como objetivo encontrar pistas que ajudem os participantes a sair de uma “sala”, resolvendo o grande mistério. Os alunos foram avaliados formativamente pela professora orientadora

e por mim norteados. Estimular a produção e interação orais, promover a entreajuda na resolução de exercícios e consolidar conhecimentos das unidades didáticas já lecionadas eram os principais objetivos de aprendizagem desta dinâmica.

De setembro a dezembro de 2021, várias foram as atividades de produção e de interação oral no âmbito do reconhecimento de símbolos culturais franceses, da aprendizagem de fórmulas de saudação, da descrição física, da menção de membros da família e da formulação de convites. A *escape room* (anexo 20) foi, por isso, a atividade final da sequência didática do 1.º período. Antes de se iniciar o jogo, os participantes foram informados acerca das instruções e objetivos: existiam sete etapas, cada uma com um exercício sobre um dado conteúdo, que deviam cumprir. Tal como na série, a *escape room* segue o itinerário de um dia de Emily pelos locais de referência da capital francesa. No fim de cada missão, quando bem-sucedida, surgia uma palavra que os alunos deviam registar. No enigma final, era-lhes solicitada a formação de uma frase com as palavras que iam recolhendo. A frase, quando bem construída, conduzia à vitória.

#### Projeto “Aprender a Cantar”

Um dos meus objetivos com as turmas às quais não lecionei uma UD (7.º1.ª e 11.º7.ª) passava pela dinamização de projetos mais ambiciosos. No 11.º7.ª, esse foi o Projeto DAC. Já no 7.º1.ª, planeei o Projeto “Aprender a Cantar”.

O principal objetivo era conceder liberdade aos alunos do 7.º1.ª para, com a mentoria das professoras envolvidas, ensinarem a letra de uma canção francesa a uma turma do 1.º ano, que nunca tinha tido contacto com a língua. Contei, como objetivos de aprendizagem: treinar a expressão oral planeada do francês (7.º1.ª); interagir oralmente na língua francesa (7.º1.ª); contactar com turmas e ciclos distintos (7.º1.ª e 1.º1.ª); partilhar conhecimentos sobre a cultura musical francesa (7.º1.ª); desenvolver o gosto pela língua francesa (1.º1.ª); tomar contacto com o FLE (1.º1.ª).

Ao longo do ano letivo, uma das atividades orais realizadas consistia na audição de canções francófonas empregues, por exemplo, na revisão da matéria. Na primeira passagem, os alunos atentavam no ritmo, nos sons e na letra. Na segunda reprodução, a docente solicitava aos alunos que cantassem, acompanhando as legendas em francês. Por fim, era costume uma terceira reprodução, articulando canto e gestos. Entre reproduções, as docentes teciam comentários relativamente ao conteúdo da letra e/ou do vídeo.

O plano do projeto incluía, para além da letra da música e do significado de algumas palavras, as etapas orientadoras do projeto. A primeira fase dizia respeito à escolha da canção, mediante alguns critérios, como a preferência por canções mais lentas. Posteriormente, encetavam-se exercícios, potencialmente realizados no recreio, com elementos não verbais: o corpo, a voz, a respiração e o relaxamento. A terceira etapa servia de diagnóstico, onde o trabalho com a repetição e com a leitura em voz alta, por exemplo, eram essenciais na deteção de problemas. Um dos meus objetivos era a gravação – em áudio ou vídeo – das produções dos alunos, a fim de constatar o seu progresso. Por último, a música era uma vez mais reproduzida, demarcando sílabas e pausas, facilitando a sua inteligibilidade. O documento de planeamento do projeto abrangia, igualmente, o material necessário, o horário, a duração e as etapas da apresentação propriamente dita, as quais: apresentação das professoras e alunos envolvidos no projeto; explicação do projeto aos alunos do 1.º ano de escolaridade; espetáculo do 7.º1.ª para o 1.º1.ª.

No próprio dia, dirigimo-nos à sala de aula do 1.º1.ª (anexo 21). Sendo a imersão dos alunos na língua francesa um objetivo, divulgámos o projeto em francês, recorrendo a frases simples e vocábulos facilmente compreendidos por falantes do português. A música foi reproduzida três vezes: primeira passagem com legendas (silêncio total); segunda passagem com introdução de gestos que facilitavam a compreensão (cantavam apenas os alunos do 7.º1.ª, acompanhados pelas docentes); terceira passagem com a letra e os gestos, contando com a colaboração de todos os presentes.

### ***V. 3. Caracterização da Turma do 7.º3.ª***

A turma 7.º3.ª era constituída por 23 alunos, 10 raparigas e 13 rapazes, com uma média de idades de 12 anos. Três alunos tinham já ficado retidos no 7.º ano e quatro alunos com NEE careciam de um reforço na aprendizagem e suporte à inclusão. Tal como a 1.ª turma do 7.º ano de escolaridade, este foi o primeiro ano letivo que contou com a disciplina de FLE no currículo, no nível A1 de iniciação.

### V. 3. a. Observação e Reflexão Sobre as Aulas

Observei 17 aulas no decorrer do 1.º período, onde o peso recaiu sobre a oralidade. A interação oral, presente em 47% das aulas, foi o segundo domínio mais trabalhado. Nos 35%, constata-se a produção oral. Não menciono as atividades mais trabalhadas, uma vez que assumiram contornos idênticos em ambas as turmas de 7.º ano. Quanto à dinâmica de trabalho, as atividades eram realizadas autonomamente, a pares ou em turma.

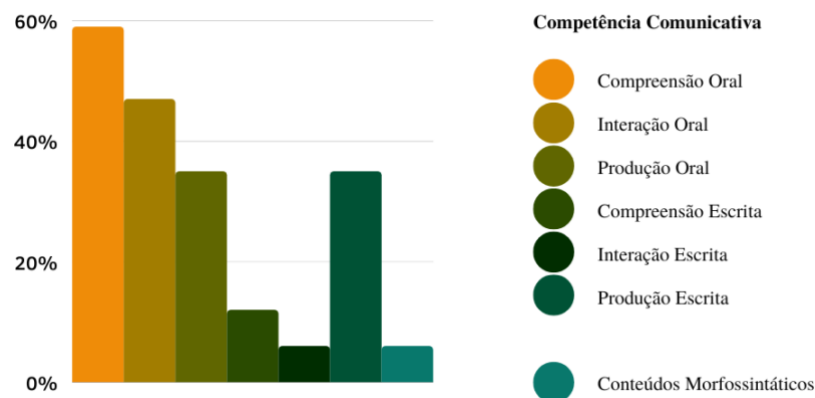


Figura 24 - Distribuição do trabalho com as vertentes da competência comunicativa (7.º ano).

As duas turmas de 7.º ano apresentavam características muito semelhantes. Contudo, embora participativos, estes alunos eram ligeiramente mais inibidos. Malgrado os esforços da professora e o encorajamento dos colegas, havia um pequeno grupo que se recusava a participar. Ainda assim, a turma mostrava-se disposta a aprender.

Em 23 alunos, 19 participaram no inquérito. Questionados se gostavam de participar nas aulas de FLE, 42,1% dos alunos responderam “sim, quando estou confiante”; 36,8% selecionaram a opção “sim, sempre”; 15,8% indicaram que sim, quando a atividade lhes interessa; 5,3% responderam que sim, quando lhes é pedido. As hipóteses “não, nunca” e “não, mas esforço-me para tal” não foram selecionadas.

1. Gostas de participar nas aulas de francês?  
19 respostas

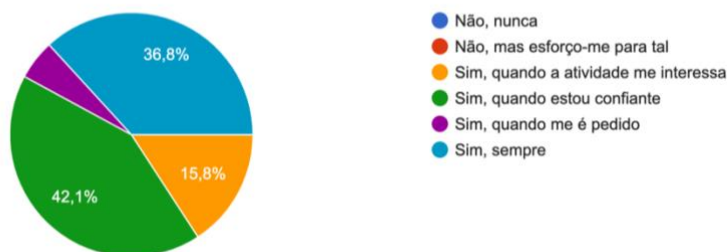


Figura 25 - Distribuição de respostas à questão n.º 1 “Gostas de participar nas aulas de francês?” (7.º3.º).

Em resposta à frequência da sua participação nas aulas de francês, 36,8% asseguraram participar frequentemente; 31,6% escolheram a opção “por vezes”; 21,1% escolheram a opção “sempre”; 10,5% confessaram participar raramente nas aulas de francês. Assim, a rara ou ocasional participação tem ainda alguma preponderância, comprovando o meu ponto de vista acerca da inibição. A opção “nunca” não foi eleita.

2. Com que frequência participas nas aulas de francês?  
19 respostas

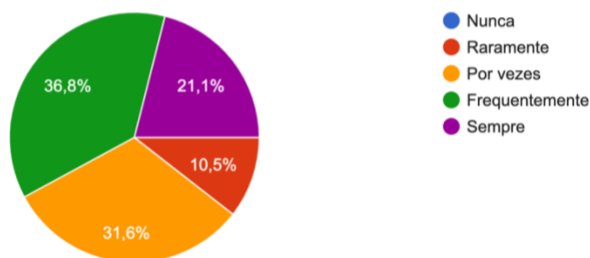


Figura 26 - Distribuição de respostas à questão n.º 2 “Com que frequência participas nas aulas de francês?” (7.º3.º).

Embora nenhum aluno tenha selecionado a opção “nunca” e apenas 10,5% tenham respondido “raramente” à questão anterior, vários foram os motivos apontados para a falta de participação: 21,1% admitiram ter medo de errar; 10,5% confessaram ter medo da exposição perante a turma; 5,3% selecionaram a opção “tenho medo de ser repreendido ou corrigido pelo professor”; 5,3% optaram pela resposta “tenho vergonha de falar em público”. A maioria (57,9% dos alunos) respondeu que esta questão não se lhes aplicava.

3. Se respondeste "nunca" ou "raramente" à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal:

19 respostas

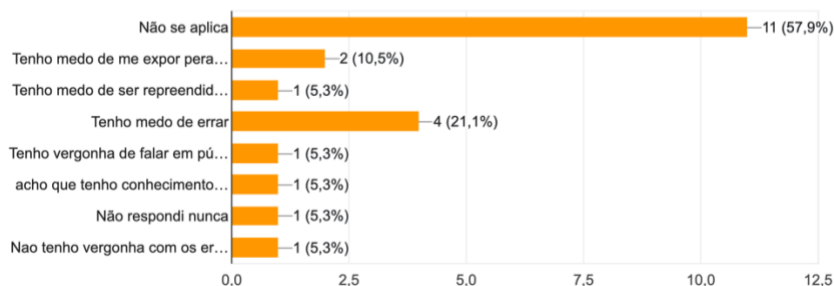


Figura 27 - Distribuição de respostas à questão n.º 3 “Se respondeste ‘nunca’ ou ‘raramente’ à pergunta anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º3.º).

Questionados acerca da importância do trabalho com a oralidade nas aulas de francês, 47,4% dos participantes atribuíram-lhe muita importância; 47,4% defenderam que o trabalho com este domínio é relativamente importante; 5,3% selecionaram a opção “pouco importante”. A hipótese “nada importante” não foi votada.

4. Para ti, quão importante é trabalhar a oralidade nas aulas de francês?

19 respostas

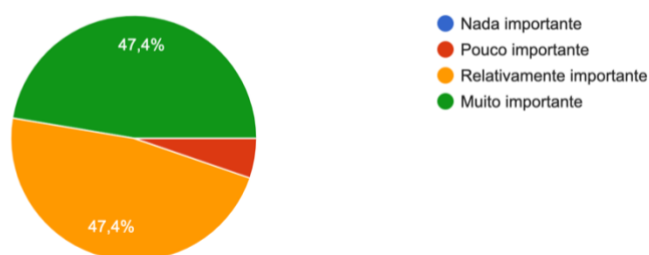


Figura 28 - Distribuição de respostas à questão n.º 4 “Para ti, quão importante é trabalhar a oralidade nas aulas de francês?” (7.º3.º).

Na questão n.º 5, onde os alunos que responderam “nada importante” ou “pouco importante” à questão anterior deveriam identificar o(s) motivo(s) para tal, 10,5% elegeram a opção “existem outros aspetos do francês, como a escrita, mais importantes”. A resposta “não se aplica” recebeu 78,9% dos votos, enquanto a opção “não vou falar a língua francesa no meu quotidiano, fora da escola” não foi selecionada.

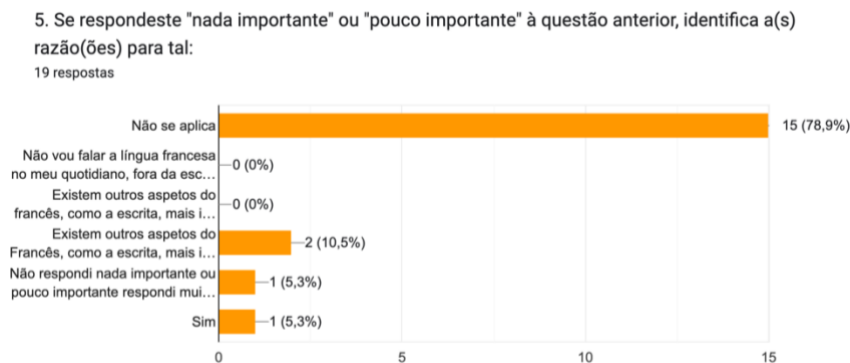


Figura 29 - Distribuição de respostas à questão n.º 5 “Se respondeste ‘nada importante’ ou ‘pouco importante’ à questão anterior, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º3.ª).

Por outro lado, 79% dos alunos que responderam a favor da importância do trabalho com a oralidade, defenderam que aprender a falar uma LE poderá ajudá-los futuramente; 26,3% garantiram que vão utilizar o francês fora do contexto escolar; 10,5% consideram que o domínio da expressão oral numa LE poderá ajudá-los a reduzir ou a controlar a timidez; 5,3% afirmaram que este domínio aumenta a sua autoestima. Esta questão não se aplica a 5,3% dos alunos.

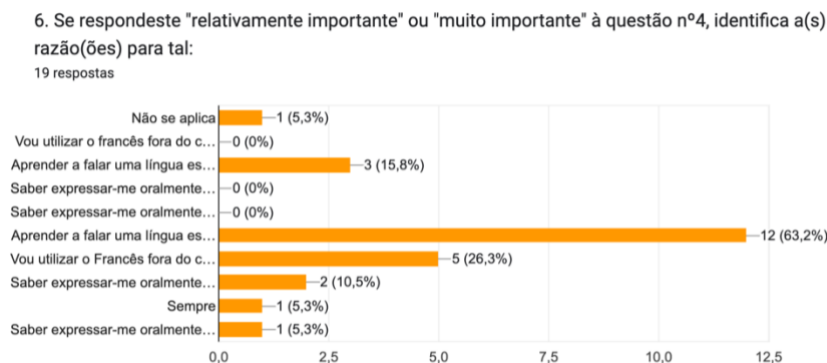


Figura 30 - Distribuição de respostas à questão n.º 6 “Se respondeste ‘relativamente importante’ ou ‘muito importante’ à questão n.º 4, identifica a(s) razão(ões) para tal” (7.º3.ª).

Na última questão, onde se lê “que atividades gostavas que fossem mais trabalhadas?”, 52,6% dos alunos elegeram os *quizzes*; 47,4% selecionaram as dramatizações; 36,8% preferiram os jogos diversos; 10,5% escolheram as canções; 5,3% optaram pelas apresentações orais. Os diálogos não angariaram quaisquer votos.

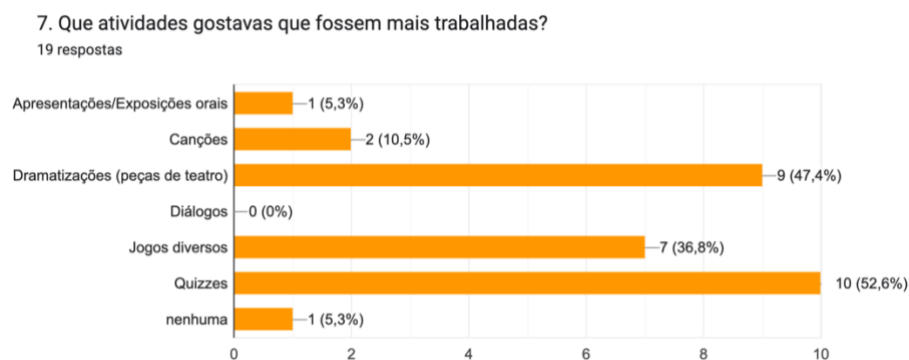


Figura 31 - Distribuição de respostas à questão n.º7 “Que atividades gostavas que fossem mais trabalhadas?” (7.º3.ª).

As aulas nas turmas de francês revelavam um elevado grau de homogeneidade. Falo de semelhanças na metodologia empregue, nas propostas de tarefas e atividades, no desenvolvimento de competências ou até mesmo nas atitudes dos alunos. A diferença mais significativa prendeu-se com o maior número de alunos que, no 7.º3.ª, transparecia mais resistência, insegurança e constrangimento na participação e, em geral, na oralidade. Um dos meus objetivos passou, por isso, pelo incremento de atividades interativas, isto é, dinâmicas realizadas a pares, em grupos ou em turma. Apoiados pelos colegas e pelo discurso dos mesmos, os alunos sentir-se-iam mais confortáveis na expressão oral. O espírito de ajuda mútua contribuiria, assim, para o controle da timidez, para a redução da apatia entre os alunos e, conseqüentemente, para o sucesso da aprendizagem do oral. Os restantes princípios que adotei, já mencionados na reflexão sobre os dados da turma anterior, foram mantidos na totalidade, pelo que não houve quaisquer variações na prática.

### V. 3. b. Trabalho com a Turma

Por compatibilidade de horário, elegi a turma 7.º3.ª para lecionar uma sequência didática. Selecionei, para tal, uma temática que oferecia múltiplas possibilidades de exploração da oralidade: *La Routine*.

As atividades orais no 7.º3.ª, também elas enquadradas nas práticas de linguagem ou nos géneros orais primários, foram inteiramente dinamizadas no âmbito da UD, para a qual foram também criadas diversas planificações (anexos 22, 23 e 24).

### Interação e Produção Oraís Com Cartões

As duas primeiras aulas da UD, a fevereiro de 2022, tiveram por base a introdução às tarefas do cotidiano, por meio de atividades orais com cartões didáticos.

Em turma, através do trabalho com dois tipos de cartões, os alunos deviam: enumerar e nomear um número limitado de atividades quotidianas; aplicar os conhecimentos adquiridos na associação das atividades quotidianas a imagens ilustrativas; aplicar os saberes adquiridos na escrita de um texto coerente, curto e objetivo; interagir oralmente em grupo; expressar-se oralmente, com base num texto memorizado, de forma a apresentar e a descrever a rotina matinal da personagem; consolidar os conteúdos dados até ao momento, relativos à rotina. Os parâmetros de avaliação, examinados pela professora orientadora, foram semelhantes aos da atividade anterior.

Na primeira aula, exibí o vídeo *Ma routine – Une journée dans la vie de Sophie, étudiante en médecine* (anexo 25), desconstruindo as atividades observadas. Embora o foco estivesse nas tarefas do quotidiano, foram também abordados outros conteúdos sobre a rotina, como as horas e os momentos do dia. Ainda nesta aula, distribuí aleatoriamente os primeiros cartões didáticos (anexo 26) no quadro, questionando os alunos acerca de cada imagem, que deveriam associar às descrições que constavam dos cartões.

Posteriormente, a grupos de quatro, foram distribuídos pares de cartões agrafados (anexo 27) contendo o perfil de uma personagem e ilustrações da sua rotina. A partir das atividades quotidianas lecionadas e dos exemplos de enunciados apresentados no vídeo, o objetivo da atividade era escrever um breve texto (cerca de 35 palavras), onde os membros de cada grupo descreviam a rotina matinal da personagem que lhes competia.

Por fim, já na segunda aula, cada aluno fez uma pequena produção oral a partir do texto (já corrigido) construído pelo seu grupo. Os alunos tiveram alguns minutos para memorizar ou assimilar o texto escrito – com a ajuda das docentes, por exemplo, na pronúncia de palavras – e, assim, produzir um breve discurso oral.

### Interação Oral *Quelle est ta Routine ?*

Em março de 2022, decorreu uma sequência didática de três aulas, baseada na interação oral a pares. Em duplas, cada aluno questionava o seu colega relativamente à sua rotina, real ou imaginária.

A interação, que mentorei, dividiu-se em duas partes, dando possibilidade aos alunos de serem emissor e recetor. Enquanto isso, a professora orientadora avaliava o desempenho dos mesmos, com base nos elementos paraverbais (ritmo, entoação, etc.) e nos traços linguísticos (pronúncia compreensível e vocabulário adequado, embora limitado). Eram três os objetivos de aprendizagem, a saber: aplicar os conhecimentos adquiridos na construção de um discurso oral coerente, baseado num texto curto e objetivo; interagir oralmente, com base num texto memorizado, de forma a apresentar e a descrever a sua rotina; consolidar os conteúdos dados até ao momento, relativos à rotina (atividades do quotidiano, momentos do dia e horas).

No primeiro dia da sequência, apresentei aos alunos a grelha da interação oral (anexo 28) abrangendo as etapas, instruções, e parâmetros de avaliação. Estando conscientes do produto esperado, os alunos teriam, certamente, um desempenho mais adequado. Face às dúvidas dos alunos, encetou-se uma interação inicial ilustrativa:

*Élève 1* – Bonjour Marie, quelle est ta routine ?

*Élève 2* – Salut Léo, le matin, à huit heures, je me réveille et je prends une douche.

*Élève 1* – Et ensuite ?

*Élève 2* – Ensuite, à huit heures et demie, je prends le petit-déjeuner.

*Élève 1* – Et après ?

*Élève 2* – Après, à 9h, je me brosse les dents et je vais à l'école.

*Élève 1* – Et finalement ?

*Élève 2* – Finalement, le soir, j'arrive chez moi et je dîne avec mes parents.

A pares, decorreu a primeira ronda de ensaio. Na aula seguinte, uma vez que se mostravam ainda inseguras, as duplas tornaram a praticar. Na última aula da sequência decorreu a atividade oral. Os diálogos foram semelhantes àquele que se verifica no exemplo, no qual o aluno 2 recorreu a cinco expressões de momentos do dia, pelo que recebeu 5 pontos. Quanto às atividades quotidianas, o aluno mencionou um total de sete, o que significa que recebeu igualmente a totalidade da pontuação neste parâmetro (5).

## Jogos Diversos

A última aula da UD que lecionei, a 4 de abril de 2022, teve um teor mais lúdico. Neste contexto, criei um *genial.ly*<sup>6</sup> (anexo 29) que incluía três jogos distintos.

Entre os objetivos de aprendizagem, contam-se: consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da UD; descrever alguém sem nomeá-lo, apenas identificando e descrevendo as suas características físicas; interpretar a descrição dada e identificar a personagem pensada; trabalhar e pronunciar os sons do francês mais problemáticos para os falantes do PLM; comparar os sons próximos e deduzir as suas diferenças; resolver os problemas fonéticos dos alunos; interagir oralmente em grupo. Tendo em conta que se tratava da aula final, procurei sistematizar os conteúdos de forma atrativa, através de três tipos de jogos, com três graus de dificuldade.

O primeiro jogo era o “Jogo da Forca”, com baixo nível de dificuldade. O principal objetivo da atividade – constituída por quatro desafios – era descobrir, mediante a quantidade de espaço disponível para as letras, as fórmulas de saudação escondidas. Para tal, a cada expressão, um aluno voluntário dirigia-se ao computador para dialogar e ouvir as propostas dos colegas. À medida que estes proferiam uma letra correta, pertencente à expressão, o aluno mediador escrevê-la-ia no seu lugar. Quando sugerida uma letra não pertencente à expressão, acrescia um membro ao corpo do boneco. Se o boneco estivesse completo antes de se encontrar a resposta, os alunos perderiam o desafio.

A segunda atividade foi também inspirada num jogo tradicional, o “Quem é Quem?”, de dificuldade moderada. O objetivo era adivinhar cada personagem escolhida pelo adversário, colocando questões respondidas apenas com *oui* ou *non*. O jogo foi dividido em duas partes distintas. Na primeira fui eu que, ao longo de três exercícios, escolhi personagens que os alunos deviam descobrir, questionando-me. Na segunda parte, inverteram-se as funções. Foi, portanto, a vez dos alunos de eger personagens para os restantes colegas adivinharem, voluntariando-se, à vez, para mediar um exercício.

Por último, passámos ao jogo com maior grau de dificuldade: os “Trava-línguas”. Com o intuito de serem ouvidas (através de áudios que gravei) e repetidas o mais rápida e corretamente possível, inventei alguns trava-línguas de difícil leitura. Foram doze frases que os alunos leram, repetidamente, individualmente e em conjunto.

---

<sup>6</sup> *Software* especializado na criação de conteúdos interativos, como apresentações ou infográficos.

## **CAPÍTULO VI – OUTROS PROJETOS E ATIVIDADES**

Nos capítulos anteriores, relativos à PES nas disciplinas de português e francês, foram descritas atividades dinamizadas junto das turmas que acompanhei. Não obstante, existem outros projetos que merecem igualmente o seu destaque.

### ***VI. 1. Consultório Linguístico***

O Consultório Linguístico (CL) foi um projeto dinamizado em cooperação com a Prof.<sup>a</sup> Ana Cirne, no âmbito da disciplina de português. Tal como consta do anexo 30, o CL era um rubrica quinzenal com o objetivo de esclarecer dúvidas (enviadas a partir de um formulário) de toda a comunidade educativa do AEVF acerca da língua portuguesa.

De forma a dar resposta às questões – e a outras dúvidas comuns entre os falantes – elaborámos vários infográficos, cada um relativo a uma dada temática. Revistos e corrigidos pela Prof.<sup>a</sup> Ana Cirne, estes eram, posteriormente, disponibilizados na página do agrupamento. Documento dois exemplos sobre os participios passados regulares e irregulares (anexo 31) e sobre os erros mais comuns nas formas verbais (anexo 32). O êxito do projeto valeu-lhe a sua continuação no presente ano letivo de 2022/2023.

### ***VI. 2. Visitas de Estudo***

No começo do estágio, procurei auxiliar as minhas orientadoras na pesquisa e marcação de visitas de estudo, tanto no âmbito do português como do francês. Contudo, a situação pandémica, a indisponibilidade de datas e o incumprimento de prazos por parte de alunos foram alguns dos vários motivos que impediram a realização das visitas.

No caso do português, ponderei “Uma visita ao oceanário e a algumas das suas espécies através da escrita inspiradora do padre António Vieira” (para o 11.º ano), a ida à Casa Fernando Pessoa e a visita ao Palácio Nacional de Mafra, antecedida de uma sessão

de teatro sobre a obra *Memorial do Convento*, de Saramago (para o 12.º ano). A nível do francês, era meu intuito visitar a exposição dedicada a Hergé, autor de *Tintin*, na Fundação Calouste Gulbenkian, bem como o Liceu Francês Charles Lepierre ou a *Alliance Française*, de forma a dar a conhecer aos alunos o sistema de ensino francês.

No entanto, a única visita de estudo possível de se realizar foi em prol da disciplina de português, a propósito da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós. A 2 de março de 2022, as três turmas de 11.º ano a cargo da Prof.ª Ana Cirne, juntamente com os professores acompanhantes (onde me incluo), rumaram ao Centro Olga Cadaval, em Sintra. Prevista no Plano Anual de Atividades, a visita consistiu na visualização da peça teatral “Os Maias”, concebida pela ÉTER – Produção Cultural, com base nos principais conflitos e acontecimentos que dão vida à obra. Embora alguns tenham admitido não ter compreendido o enredo na sua totalidade – uma vez que não tinham ainda lido a obra –, a maioria dos alunos mostrou-se satisfeita com o programa cultural (anexo 33).

### ***VI. 3. Aulas de Cidadania e Desenvolvimento***

No início do ano letivo, a Prof.ª Manuela Cerejeira sugeriu-me a extensão do processo de observação às aulas de cidadania que lecionava ao 9.º2.ª, com o propósito de me auxiliar no entendimento da disciplina e na gestão de uma direção de turma, isto é, na compreensão dos encargos e das funções de uma diretora de turma.

No dia 29 de setembro de 2021, fui calorosamente recebida pelos alunos integrantes da turma. Ao longo do ano letivo, testemunhei as várias atividades realizadas na disciplina, tais como a sugestão e revisão da planta de sala de aula, a resolução de problemas e conflitos, a discussão de questões relativas a reuniões escolares, a abordagem de temas a trabalhar na disciplina e a averiguação de faltas ou participações.

Indubitavelmente profícua, a frequência destas aulas consciencializou e elucidou-me acerca da importância e do papel do diretor de turma, não só no apoio dos alunos, mas também no apoio dos pais e restantes professores pertencentes ao conselho de turma. Considerando que um docente não recebe formação específica para exercer este cargo, a sua experiência – ainda que no plano de observação – revela-se fundamental.

#### ***VI. 4. Visita do Ministério da Educação Francês***

A PES depreende, no seu plano, a visita das orientadoras científicas para efeitos de observação de duas aulas (uma por disciplina) por mim lecionadas. A aula de francês assistida pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Christina Dechamps teve lugar no dia 8 de junho de 2022.

Dias antes, fui contactada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Christina Dechamps e pela adida de Cooperação Educativa e Linguística no *Institut français du Portugal*, Mme Clarisse Boudard, em prol da realização de uma visita de inspetores do Ministério francês da Educação, do Desporto e da Ciência, no âmbito de um estudo sobre as boas práticas da formação inicial dos professores no estrangeiro.

À receção e ao acolhimento da delegação francesa seguiu-se a apresentação da escola. Posteriormente, as visitas foram conduzidas à sala da coordenação, a fim de possibilitar aos inspetores o contacto com a coordenadora da EBSVT, Dulce Lopes, e a diretora do AEVF, Carla Baptista. Deu-se uma reunião com as orientadoras de francês, pedagógica e científica, com a diretora do agrupamento, com a adida de Cooperação Educativa e Linguística e com os inspetores, para discussão e esclarecimentos.

Às 16h30, lecionei uma aula de francês à turma 7.º3.<sup>a</sup>, com recurso a uma apresentação *genial.ly* que elaborei (anexo 34), acerca da unidade programática *Les Vacances*. Os alunos, cientes do formalismo e da importância da aula, revelaram um comportamento exemplar. Embora silenciosos, todos participaram nas atividades e contribuíram para o bom funcionamento da aula. Finda a leção, reuni com ambas as orientadoras, que elogiaram a minha dinâmica, gestão de tempo e empenho na criação e dinamização das atividades. Advertiram, porém, para a necessidade de exploração do espaço da sala de aula, evitando a presença constante na frente da sala. Também os inspetores exaltaram e agradeceram tanto a visita como a própria aula.

Embora tenha contribuído para o estado de nervosismo inicial, este evento ficará eternamente marcado não só no meu percurso profissional e na minha memória, como também na própria história da escola e respetivo agrupamento.

## CAPÍTULO VII – REFLEXÃO CRÍTICA

### *VII. 1. O Valor da Reflexão*

Um docente crítico é um docente consciente da sua prática. A reflexão é a etapa com maior presença e, talvez, com maior impacto na metodologia de investigação-ação, uma vez que antecede e procede a prática. De facto, a reflexão acompanhou-me ao longo de todo o estágio. Destaco, assim, alguns momentos que a propiciaram.

As reuniões semanais com as professoras orientadoras – no âmbito da PES – foram essenciais para a reflexão, dado que estas se baseavam em dinâmicas como a sugestão e programação de atividades, o planeamento e correção de planificações, a discussão do desempenho dos alunos, a partilha e retificação de materiais, a criação de instrumentos de avaliação e, em geral, o comentário das aulas (observadas e lecionadas).

Quando as aulas se davam por terminadas, tinha por hábito debater, junto das orientadoras, as prestações dos alunos e os caminhos pedagógico-didáticos enveredados. Frequentemente, as professoras cooperantes teciam críticas construtivas à minha prática de ensino. Ambas demonstravam uma grande preocupação com o meu progresso profissional e um grande interesse nas minhas ideias e contributos para as suas práticas.

A reflexão individual é, de igual modo, indispensável. Consequentemente, um dos trabalhos a que me propus dizia respeito à análise, avaliação e reformulação do meu trabalho. Finda cada aula, refletia e registava aspetos a remediar, atitudes e reações dos alunos, opiniões das orientadoras e, entre outros dados, a minha apreciação acerca da minha prestação e do decorrer da aula. Estas anotações – aliadas aos ensinamentos retirados de leituras e reflexões teóricas – eram consideradas nas lições seguintes.

Ao longo da reflexão crítica, cogitarei acerca do (in)sucesso da leção do PLM e do FLE – isto é, sobre as atividades realizadas e as que ficaram por executar –, da relevância dos géneros orais no trabalho com a oralidade e, por último, da importância da PES – ponderando sobre os aspetos didático-pedagógicos a manter e a mudar.

## VII. 2. A Lecionação do Português Língua Materna

Importa refletir, após o período de lecionação, acerca das atividades desenvolvidas em aula que melhor e pior funcionaram. No caso do português, concluí que a grande maioria foi realizada com sucesso, facto que se pôde comprovar não só pela observação propriamente dita, mas também pelos resultados obtidos entre alunos<sup>7</sup>.

O 11.º7.<sup>a</sup> trabalhou com a mesa-redonda, o diálogo argumentativo e a aula invertida (exposição sobre um tema). Quanto à primeira atividade, a maioria dos alunos participou regularmente, por iniciativa própria, e preocupou-se em trazer contributos originais, justificados e ilustrados. A emissão de opiniões díspares e contrárias gerou uma fascinante discussão. Tratou-se de um autêntico *brainstorming*, no qual os alunos expressaram ideias, compartilharam sensações despertadas e exploraram as suas potencialidades comunicativas e argumentativas. A média de 14 valores comprova-o. O diálogo argumentativo, regra geral, foi muito apreciado pelos alunos, considerando o apoio e o conforto proporcionados pela presença do colega. O desempenho global foi muito satisfatório: os alunos empenharam-se na argumentação e no poder de influência exercido no seu oponente. Algumas prestações revelaram-se brilhantemente planeadas e executadas, contando com o aplauso do público. O aproveitamento – registado na grelha de observação (anexo 35) – foi também positivo, uma vez que, numa escala de 1 a 5, a média foi de 4,2 valores. Já as aulas invertidas foram intensas e proveitosas: todos aprenderam novos conceitos, partilharam experiências e tiveram a oportunidade de – inconscientemente – desenvolver a produção e interação orais.

As atividades desenvolvidas no 12.º10.<sup>a</sup> corresponderam à mesa-redonda, ao debate e ao concurso de declamação de poesia. Abordam-se, aqui, atividades que não funcionaram tão bem. A mesa-redonda foi exemplo disso: a discussão entre alunos revelou-se fraca e insuficiente (média de aproveitamento de 10 valores). Não obstante, foi uma experiência, tanto para mim, docente, como para os alunos. Comparando com a mesa-redonda, o debate foi um sucesso. Fora alguns alunos mais tímidos, a maioria participou adequada e frequentemente, de forma respeitosa, apresentando prismas diversificados sobre a questão que alimentavam. Várias foram as vezes em que intervim, enquanto moderadora, de forma a controlar os ânimos e evitar a sobreposição de

---

<sup>7</sup> Obs.: Não serão mencionados os resultados aos quais já não tenho acesso.

intervenções. A evolução dos alunos foi notória e registada pela professora orientadora, na grelha de observação que forneci (anexo 36). Por fim, também o concurso de declamação de poesia ficou aquém do sucesso esperado. A maior parte dos alunos não declamou, como solicitado: limitaram-se a ler rápida e descuidadamente um poema que no momento encontravam no manual de português, sem postura, ritmo ou emoção. Apenas um pequeno grupo de alunos teve em conta a proposta de acompanharem a declamação com, por exemplo, uma imagem, um vídeo ou uma música instrumental. O fraco desempenho dos alunos traduziu-se na média de 10,2 valores.

Devo também refletir sobre as possíveis causas do insucesso das atividades. A existência de um moderador, no caso da mesa-redonda, é crucial para o seu bom funcionamento, pelo que o papel foi, de imediato, definido para a mesma dinâmica a realizar no 11.º<sup>a</sup>. Outra razão prendeu-se com a falta de empenho dos alunos. Alguns admitiram não ter lido a obra e outros afirmaram, no decorrer da atividade, que não tinham compreendido o objetivo da mesma. Relativamente à declamação de poesia, destaco, em primeiro lugar, o formato do concurso. Numa turma em que a discrepância de notas é elevada, não será benéfica a competição entre alunos. Aquando do anúncio do concurso, a maioria mostrou-se desagradada com uma nova produção oral. Outros manifestaram a sua consternação com a possibilidade de terem de recitar um poema frente aos colegas. Do mesmo modo, a falta de preparação dos alunos para a exposição oral foi notória. Não pretendo, de forma alguma, culpabilizá-los, mas antes destacar a importância da motivação pessoal. É função do docente incentivar os seus alunos a progredir. Contudo, ajudar quem não pretende ser ajudado é uma tarefa árdua.

Considerando o pouco tempo disponível, a necessidade de trabalhar os vários domínios e a existência de outros conteúdos programáticos por lecionar, foi um desafio didatizar as vertentes expressiva e interativa do oral. De certa forma, ficaram a faltar atividades de expressão corporal, de compreensão oral e de assimilação de géneros.

Tal como a verbal, a comunicação paraverbal e não verbal são importantes na construção de significados, pelo que deviam ter sido mais trabalhadas, através de atividades prosódicas<sup>8</sup>. Por conseguinte, surgiu-me a ideia de preparar um *workshop* de

---

<sup>8</sup> “(...) atividades que envolvem (...) a conscientização quanto ao ritmo, à entonação, às pausas, às hesitações, aos alongamentos, à velocidade, bem como os recursos não verbais (...) o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, os movimentos do corpo, que têm papel fundamental na interação face a face” (Magalhães, 2008, p. 150).

expressão corporal dirigido ao 11.º e 12.º anos que salientasse o peso da linguagem não verbal na comunicação. Contactei entidades competentes na área, como a organização *Chapitô*, o espaço de dança ZARANDA e a *The Body Language Academy*. Contudo, os custos associados ao *workshop* não seriam suportáveis, ficando a atividade sem efeito.

Embora o meu trabalho esteja centrado na expressão e interação, a compreensão oral pode e deve ser trabalhada: numa situação comunicativa que se pretende eficaz, os interlocutores devem fazer uso de uma escuta ativa, e não passiva. Segundo Sá e Luna (2016, p. 35), a escola deve transformar o aluno num “(...) ouvinte crítico em situações diversificadas (...), recorrendo a variadas estratégias de produção de sentidos (...)”. Assim, com mais tempo, teriam sido desenvolvidas mais tarefas neste âmbito.

Ainda que tenha dinamizado atividades no sentido da apropriação e adaptação dos géneros orais, estas não foram suficientes. Teria sido importante compreender, analisar e comparar diversas vertentes e características que compõem cada género, mediante exemplos integrados em diversas situações, percecionando as suas estruturas linguísticas, os seus elementos estilísticos e os seus conteúdos (Sá & Luna, 2016). Importa refletir sobre o uso da língua, interpretando a teoria para aplicá-la na prática.

(...) a observação contínua, sistemática e crítica de determinadas práticas contribui para a compreensão de como os modos de fala podem ser transformados em recursos, de forma a atingir objetivos comunicativos e que estratégias podem ser utilizadas para mobilizar esse envolvimento conversacional (de Sousa & Dornelles, 2017, p. 53).

Por último, era também meu intuito desenvolver atividades mais complexas e desejadas pelos alunos. Exemplo disso seria um *podcast* escolar, com várias rúbricas – associadas a diferentes géneros orais, como o comentário jornalístico e a entrevista –, nas quais seriam abordados temas relativos à poesia do século XX e respetivos poetas. Todavia, um projeto desta dimensão carece de um trabalho contínuo e sistemático.

### ***VII. 3. A Lecionação do Francês Língua Estrangeira***

A competência comunicativa oral dos alunos foi promovida mediante atividades que, de um modo geral, se revelaram bem-sucedidas. De seguida, discriminarei as que foram realizadas com êxito e as que, de certa forma, não correram como esperado.

No 7.º1.ª, destaquei a realização do jogo *escape room* e do Projeto “Aprender a Cantar”. No que diz respeito ao jogo, esperava maior entusiasmo da parte dos alunos. Contudo, retiro pontos positivos da atividade, como a atenção e a concentração da turma que se caracterizava pela agitação. Questionados sobre a dinâmica encetada, a maioria revelou-se satisfeito. Quanto ao projeto, a execução não correu como esperado. Poucos foram os alunos que compareceram. Consequentemente, o projeto não surtiu o mesmo efeito, não havendo sequer possibilidade de avaliar o desempenho dos alunos. Na chegada à escola, a aula do 1.º1.ª estava já a decorrer, pelo que foi necessário apressar toda a etapa preparatória. Embora não tenha correspondido às minhas expectativas, a dinamização do projeto proporcionou um bom momento a todos os envolvidos.

A lecionação do oral na turma 7.º3.ª passou pela realização de atividades, como a interação com cartões didáticos, a interação *Quelle est ta Routine ?* e os jogos diversos. O recurso aos cartões didáticos propiciou muita interação entre alunos e professora, estabelecendo-se um verdadeiro diálogo. Contudo, era visível o nervosismo entre alguns alunos que, mais tímidos, se recusavam a participar da atividade. Outros, visivelmente aplicados, pediram para repetir a produção oral, na esperança de melhorarem o seu desempenho. Apesar da confusão inicial na apresentação da atividade, a segunda dinâmica teve o seu sucesso comprovado pelo aproveitamento satisfatório dos alunos. Por último, os jogos diversos, realizados no âmbito de uma avaliação formativa, foi a atividade mais bem-sucedida: as atitudes e reações dos alunos registadas ao longo da aula evidenciam o seu êxito. O envolvimento, a participação e a diversão distinguiram-se na repetição de jogos, a pedido dos alunos. Aliás, muitos voluntariaram-se repetidamente. Proporcionaram-se, assim, inúmeros momentos cómicos e, simultaneamente, didáticos.

Reflito, agora, sobre as possíveis causas para as adversidades verificadas no Projeto “Aprender a Cantar”. Teoricamente, o projeto seria dinamizado conforme consta do plano inicial elaborado (anexo 37). Contudo, foram implementadas diversas mudanças na planificação, devido às medidas internas da escola. Para além de ter sido realizado no período de férias, o projeto ficou reduzido a breves etapas. Nas restantes atividades, a

insegurança e a timidez foram as principais causas para o desempenho insuficiente de alguns alunos. Todavia, o meu papel de docente passa também por encontrar estratégias eficazes que anulem ou reduzam esta angústia sentida por inúmeros discentes. A *anxiété langagière* (Delvigne et al., 2018, p. 12) que, segundo os autores, é mais comum na aprendizagem de línguas estrangeiras, tinha presença regular nas aulas, complexificando o trabalho com as práticas de linguagem oral.

Au-delà de l'effort cognitif qui leur est demandé, ils savent également qu'étant dans un contexte formel d'apprentissage, ils sont particulièrement 'observés' et vont fort probablement recevoir du feedback (commentaires, corrections à apporter, conseils divers), ce qui ajoute à la pression normalement liée à l'oralité dans des contextes informels (Delvigne et al., 2018, p. 13).

Muitas eram as ideias que me surgiam no âmbito da oralidade. O *eTwinning* consiste numa plataforma virtual que promove a comunicação e colaboração entre comunidades educativas de diferentes escolas da Europa.

O meu objetivo com este projeto seria, para além da dinamização das aulas de francês, a integração dos alunos no espaço *TwinSpace*, disponível na plataforma, através do qual estabeleceriam contacto com alunos de FLE de outros contextos e nacionalidades, com os quais desenvolveriam um dado projeto. Esta comunicação autêntica seria proporcionada pelos fóruns e encontros *online* (através da videoconferência e do *chat*), promovendo o empenho na comunicação oral eficaz. Contudo, a implementação do projeto implicaria, possivelmente, um nível mais elevado de língua, que viabilizasse aos alunos a manutenção de um diálogo simples e inteligível. Do mesmo modo, um projeto deste calibre exigiria tempo, energia e várias aulas dedicadas à iniciativa.

Projetei breves peças teatrais sobre rotinas familiares, protagonizadas pelo 7.º<sup>a</sup>, a apresentar no auditório da escola às restantes turmas do 7.º ano. Embora tenha sido impossível de se realizar, por motivos de força maior, a dinâmica seria interessante para estimular a produção e a interação orais, bem como os recursos paraverbais e não verbais.

A atividade seria desenvolvida ao longo de três a quatro aulas, dependendo da necessidade dos alunos. A fim de apresentar o projeto, concebi um infográfico (anexo 38) onde estão referidas informações pertinentes, tais como: personagens a interpretar; duração e sinopse de cada peça; etapas de trabalho. Após um esclarecimento de potenciais dúvidas, embarcaríamos numa produção inicial. Com base no diálogo ilustrativo contemplado no infográfico, simular-se-ia uma peça teatral, com alunos voluntários. Sob a supervisão das docentes, os alunos reuniriam para organizar as interações. As aulas

seguintes seriam de continuação do trabalho, mediante as etapas patentes no infográfico. Na última aula, em cerca de 90 min, decorreriam as apresentações teatrais, dirigidas por mim. O desempenho dos alunos seria avaliado e comentado por ambas as professoras, através de uma grelha elaborada para a atividade. No fundo, os principais objetivos desta dinâmica seriam a consolidação de conteúdos programáticos sobre a rotina (por exemplo, a hora, os membros da família, os momentos do dia, etc.), e, ao mesmo tempo, o aprimoramento da interação oral em grupo. Em prol das peças teatrais, tinha também por objetivo a criação e divulgação de um *workshop* de expressão corporal, adaptado à idade, ao ano de escolaridade e aos objetivos da LE.

Na verdade, tendo em conta a assimilação precoce da capacidade linguística, o falante ingressa na escola com aptidões próprias: “(...) agir sur le langage oral une fois qu’il est installé paraît une mission impossible tant les manières de s’exprimer semblent enracinées dans les individus” (Plane, 2015, para. 3). Neste sentido, a competência oral apresenta variações, dependendo de inúmeros fatores, como a esfera social do aluno. Cada um desenvolve competências mediante o próprio ritmo de aprendizagem. As atividades orais revelam essas discrepâncias entre as aptidões dos alunos, que acabam por dificultar o trabalho do docente aquando do planeamento e execução de atividades.

A minha formação no âmbito da oralidade era outra condicionante. Embora tenha conhecimentos na área, deparei-me com obstáculos na transposição didática, isto é, na articulação entre a teoria e a prática. De igual modo, embora não tão preponderantes, os encargos financeiros que alguns projetos acartavam, como os *workshops* de expressão corporal, eram também limitadores na execução de atividades orais.

#### **VII. 4. A Relevância dos Géneros Oraís**

Afinal, será o trabalho com os géneros textuais orais benéfico no desenvolvimento da produção e interação orais? Será uma pedagogia do oral pautada pelo trabalho com os géneros textuais eficiente? Como ensinar ou tornar ensinável o domínio da oralidade?

A língua é, acima de tudo, uma habilidade e um instrumento de comunicação, pelo que a sua aprendizagem possibilita a interação social (Nunes, 2018). De facto, aprender a comunicar é sinónimo de saber mobilizar recursos linguísticos mediante o contexto

sociocultural em que o falante se insere (Delvigne et al., 2018). Para tal, denota-se a relevância dos gêneros textuais orais, ferramentas facilitadoras do ensino e da aprendizagem do oral, uma vez que constituem modelos de referência de infinitos contextos linguísticos. Saber comunicar é saber “(...) apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas (...)” (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004, p. 171).

O estudo explícito e sistemático dos gêneros – por meio de atividades de reconhecimento, reflexão e execução – capacita oralmente os alunos, dentro e fora da escola, “(...) para agirem eficientemente pela linguagem em situações sociais diferenciadas” (Bueno & Costa-Hübes, 2015, p. 11) e possibilita-lhes a proficiência das competências linguística, comunicativa e discursiva (de Sousa & Dornelles, 2017): “É um enriquecimento para cada pessoa aprender a conhecê-los, a situá-los no tempo e na história, saber identificá-los, descrevê-los e poder falar deles com precisão e com pertinência” (Coutinho & Jorge, 2019, p. 9). É, por isso, crucial que o docente inclua e materialize os modelos didáticos de gêneros nas atividades que propõe em sala de aula.

## ***VII. 5. A Importância da Prática de Ensino Supervisionada***

### ***VII. 5. a. O Contributo do Estágio Curricular***

A PES foi uma etapa crucial no meu desenvolvimento pessoal e na minha capacitação profissional, não só enquanto professora, mas também – e sobretudo – enquanto aluna. Foi um percurso de crescimento, maturação e, acima de tudo, descoberta.

Vivi experiências – sobre as quais, com a devida objetividade, refleti, ponderei e cogitei – que me permitiram dar os primeiros passos na prática docente, didática e pedagógica. Acredito ter desenvolvido competências, adquirido conhecimentos, estimulado capacidades e expandido horizontes. Todo este progresso, propiciado pelo contacto com diferentes realidades e situações, fica, aqui, espelhado. O presente relatório é, por isso, um reflexo da minha evolução e superação, expondo as dificuldades sentidas, os obstáculos ultrapassados e as conquistas alcançadas.

É no estágio que o professor colocará em prática tudo o que aprendeu e construiu no decorrer da formação, tendo a possibilidade de experimentar, de errar e de remediar:

"(...) oser expérimenter de nouvelles approches – et oser se tromper, réessayer mieux et se tromper moins – sont aussi des clés vers un (ré)-apprentissage tout au long de la vie, tant pour l'enseignant que pour l'élève" (Delvigne et al., 2018, p. 15).

### VII. 5. b. Permanências na Prática Docente

Partindo desta vivência, pude distinguir os princípios, as metodologias e as estratégias e, por exemplo, as tarefas que deveria manter na minha prática docente.

Neste contexto, comprometo-me a criar um ambiente favorável e confortável para os alunos. Assim, um dos meus objetivos passa por auxiliar os alunos no incremento da confiança em si mesmos e da convicção de que são capazes de prosperar, despertando-lhes a ânsia de falar.

Importa conceder a palavra ao aluno, dando-lhe oportunidade de se manifestar e de ampliar a sua competência comunicativa. A complexidade da oralidade exige que este domínio seja desenvolvido e aprimorado antecipada e frequentemente. A utilização constante da língua francesa, nessa mesma disciplina, é uma estratégia direcionada nesse sentido. Outro princípio a ter em conta é a flexibilidade que continuarei a adotar nos temas abordados em sala de aula, não desconsiderando a necessidade de seguir o programa.

Comportamentos e atitudes favoráveis – a nível pessoal, didático ou pedagógico – assumidos pelos alunos são e serão valorizados. Quando empregues de forma correta, através, por exemplo, de expressões de apreciação, o incentivo e o encorajamento podem ser extremamente benéficos para o desenvolvimento infantojuvenil. O docente que recorre a esta estratégia revela uma escuta atenta e auxilia o aluno na melhoria da sua autoestima, na adequação do seu comportamento, no incremento do seu desempenho ou até no estreitamento das suas relações pessoais (principalmente com o professor).

A nível pessoal, pretendo continuar a renovar os meus saberes e conhecimentos, os meus métodos e metodologias, as minhas técnicas e estratégias. Pretendo reinventar-me – a mim e à minha prática. Para tal, a pesquisa e a reflexão, bem como as novas tecnologias (um recurso com potencialidades ilimitadas e indispensáveis no processo de atualização), continuarão a marcar presença na minha rotina.

### VII. 5. c. Propostas de Mudança na Prática Docente

Passarei a revelar o que julgo que deve ser mudado não só pessoalmente, mas também, em geral, na formação e na prática docente. No decorrer do estágio, uma das minhas limitações estava relacionada com a elaboração e aplicação das planificações. Viso libertar-me do papel, isto é, ganhar uma segurança que me permita concentrar mais na aprendizagem dos alunos e não tanto nos conteúdos programáticos a lecionar.

A mais preeminente alteração na minha prática diz respeito ao trabalho colaborativo, implicando não só os docentes pertencentes às minhas áreas disciplinares, como também os restantes professores, alunos, pais e membros da comunidade educativa. Para além de ser benéfica a nível pessoal e profissional – trocar experiências e refletir sobre diferentes realidades enriquece a prática docente –, esta estratégia é também proveitosa para os alunos, no sentido em que os atores implicados contribuirão para o progresso do processo de ensino-aprendizagem (Delvigne et al., 2018).

A nível socioinstitucional, o professor ocupa ainda uma posição dominante na sala de aula: seja no controlo da comunicação e da tomada de palavra, na escolha dos tópicos a tratar ou no planeamento e organização de atividades. Ringqvist e Sundberg (2013) afirmam que “(...) les échanges sont exclusivement initiés par l’enseignant, les actes conversationnels réalisés par les apprenants sont peu variés et on ne voit pas d’échanges entre apprenants” (p. 44). Mudando a sua postura e encurtando as distâncias entre si e os seus alunos, o professor converterá a comunicação – de unilateral a bi/plurilateral, de monológica a dialógica, de produção a interação. Deste modo, fomentar-se-ia a autonomia do aluno, igualmente responsável pelo seu processo de aprendizagem.

(...) organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico/ reflexivo com os recursos discursivos e lingüísticos e desenvolver o domínio das expressões oral e escrita em situações de uso público da linguagem levando em conta a situação de produção social e material é função do professor (...) (Sgarbi, 2008, p. 171).

Tal como pude constatar, embora presente nos documentos oficiais, o oral usufrui ainda de um papel secundário nas escolas (Sá & Luna, 2016), principalmente no PLM. Não existe, por isso, uma articulação favorável entre a teoria e a prática. Aliás, a *práxis* oral é ainda um processo rotineiro e limitado: “Em um dos poucos momentos em que a palavra poderia ser tomada pelo aluno para dizer de si, o tempo é reduzido em favor da contingência do programa” (Tavares & Quintino, 2019, p. 104).

Na realidade, muitos professores evitam as práticas de oralidade por acreditarem nos efeitos nefastos que estas acarretam, como a revelia e a distração por parte dos alunos (Sá & Luna, 2016). Seria crucial, no seio das escolas, a adoção de medidas, métodos e estratégias que contribuíssem para a valorização da oralidade enquanto objeto e objetivo de ensino. Tudo isto implica repensar o espaço concedido à oralidade, refletindo, analisando, discutindo e avaliando a realidade envolvente. Esta renovação passaria também pela diferenciação das atividades orais dinamizadas.

São nítidos o cansaço e a desmotivação de muitos professores, em especial daqueles que contam com décadas de docência. Todo este desânimo acaba por se refletir nas suas práticas, estagnadas, desatualizadas e dissociadas da realidade. Assim, outro aspeto que não deve ser ignorado, depreendido da minha experiência de doze anos de escolaridade, é a falta de formação (inicial e contínua) de docentes no âmbito do ensino da oralidade, principalmente – a meu ver – no seio da LM. Este facto, corroborado por Oliveira (2003), é limitador da prática e atuação de qualquer docente.

Da falta de formação, decorrem as dúvidas sobre a concretização do ensino-aprendizagem da oralidade (...) ou a crença de que os alunos já dominam a modalidade oral da língua, o que explica o fato de os professores não preverem atividades nesse sentido (...) (Oliveira, 2003, p. 47).

O trabalho com a oralidade, dada a incapacidade ou insegurança do professor, que se move por terrenos desconhecidos, acaba esquecido. É fundamental um investimento constante da parte das instituições de ensino na formação oral do professor, por meio de cursos, seminários ou reuniões nas quais ele tenha a oportunidade de refletir, analisar e melhorar a sua prática. Corroborando as palavras de Delvigne et al. (2018), os períodos de aperfeiçoamento pessoal e profissional acerca da didatização do oral permitirão a consciencialização e a munição dos docentes para uma pedagogia do oral. A formação docente dotá-lo-á não só de instrumentos a empregar no trabalho com a oralidade, como também de novas ideias, ideologias e discernimentos acerca do domínio em questão.

## CONCLUSÃO

Ser professora é ser constantemente – e simultaneamente – uma aluna. Ser professora é saber que nunca estarei completamente satisfeita com a minha atuação. Ser professora é ser aventureira, é estar pronta a novos e exigentes desafios. Ser professora é saber reinventar-me. Ser professora é, também, ser uma psicóloga, é saber fazer uma introspeção, refletindo e analisando a realidade do processo de ensino-aprendizagem. Ser professora é ser e saber um pouco de tudo.

Dou por concluída a minha missão, a de promover a expressão e a interação orais nas disciplinas de português e de francês, com recurso aos géneros textuais. Embora desafiante, optei por um tema que, desde sempre, me apaixonou. No decorrer do meu percurso escolar, enquanto aluna, poucas eram as oportunidades que me concediam para trabalhar a oralidade, nas suas mais diversas vertentes e situações. O resultado foi a insegurança e a ansiedade que, ao longo dos anos, procurei combater. O processo foi longo e ainda não o dei por terminado. O trabalho com a oralidade deve ser, como mencionei, uma constante na vida escolar. Decreei, assim, que o principal objetivo da minha intervenção seria, num mundo globalizado, abrir caminho para a comunicação.

Apesar de esta ter sido a minha primeira experiência no ramo da docência, e de ainda existir muito terreno diante de mim para desbravar, considero que esta foi enriquecedora. Várias foram as etapas pelas quais passei, algumas com destreza e outras com dificuldade. Aprendi com todas elas. Contudo, foram os momentos mais duros que me fortaleceram, que me ajudaram a compreender como e o que mudar para que se verificassem melhorias. Dito isto, ser professor é ser versátil, é estar capacitado para se adaptar e moldar às circunstâncias da realidade que o rodeia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Documentos Escolares

Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. (2021). *Projeto Educativo 2020-2024*.

[https://www.aevf.pt/Menu/PEE\\_AEVF\\_20\\_24.pdf](https://www.aevf.pt/Menu/PEE_AEVF_20_24.pdf)

Fernandes, I. M., Câmara, A. M., Costa, C. & Garrido, D. (2022). *Plano de Ação AFC 2021/2022. Domínios de Autonomia Curricular | Educação para a Cidadania. Ensinos Básico e Secundário*. AEVF.

<https://www.aevf.pt/Ficheiros/Menu/PlanoAFC2021.pdf>

### Documentos Normativos

Avelino, C., Capucho, F., Arroyo, F., de Oliveira, J. A., Tavares, M. S., Valente, M. T. C. & Santos, Z. S. (Coord.). (2001). *Programa de Francês. Níveis de continuação e de iniciação (10.º, 11.º e 12.º anos). Cursos gerais. Formação geral e específica*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/frances\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/frances_10_11_12.pdf)

Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação. *Coleção: Perspetivas Atuais/Educação*. Edições ASA.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., da 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.

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

Ministério da Educação. (1991). *Organização Curricular e Programas*. Ministério da Educação.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_frances\\_programa\\_3c\\_ii.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_frances_programa_3c_ii.pdf)

Ministério da Educação. (2000). *Programas de Língua Estrangeira I e II Francês. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_frances\\_programa\\_3c\\_2.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_frances_programa_3c_2.pdf)

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Francês 7.º Ano – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/frances\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/frances_3c_7a_ff.pdf)

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português 11.º Ano – Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_portugues.pdf)

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português 12.º Ano – Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_2\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_2_portugues.pdf)

Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, M. da. C. (Coord.), Campos, M. J., Grosso, M. J. & Loureiro, M. de. L. S. (2002). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/portugues\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/portugues_10_11_12.pdf)

Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). *Guião De Implementação Do Programa De Português Do Ensino Básico: Oral*. Ministério da Educação.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/oraloriginal.pdf>

### **Bibliografia**

Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23(0), 15-34.

[https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2011.v23.36308](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308)

Araújo, C. S. L. B. (2018). A importância da oralidade no ensino do português. In F. G. Simón, S. E. Miguel, I. L. Lengua, J. O. Montesa, C. M. D. Pérez, J. V. O. Gutiérrez, Y. Narangajavana & M. J. V. Saéz (Ed.), *INNODOCT/2018 International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 957-967). Universitat Politècnica de València.

<https://doi.org/10.4995/INN2018.2018.8780>

Bueno, L. & Costa-Hübes, T. da. C. (2015). Apresentação. In L. Bueno & T. da. C. Costa-Hübes (Eds.), *Gêneros Oraís no Ensino* (pp. 7-22). Mercado de Letras.

<https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-17-09-15-21-21-14.pdf>

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, XXI(3), 8-20.

<https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Cornaire, C. & Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. CLE International.

Coutinho, A. & Jorge, N. (2019). *Ensinar gêneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais*. Calameo.

[https://run.unl.pt/bitstream/10362/87721/1/Ensinar\\_Generos\\_texto\\_2019.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/87721/1/Ensinar_Generos_texto_2019.pdf)

Cunha, L. & Jorge, N. (2011). A discussão oral: Proposta de sequência didática. In M. Teixeira, I. Silva, & L. Santos (Eds.), *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp. 152-165). Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém.

[https://www.researchgate.net/publication/324654044\\_A\\_discussao\\_oral\\_-\\_Proposta\\_de\\_sequencia\\_didatica](https://www.researchgate.net/publication/324654044_A_discussao_oral_-_Proposta_de_sequencia_didatica)

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

<https://drive.google.com/file/d/141swM9LXzQXxgF2eObzwcgvdDt9QqYa/view>

de Almeida, J.-C. F. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (37), 175-176.

<https://scielo.pt/pdf/spp/n37/n37a09.pdf>

de Almeida, S. S. (2021). Chomsky e a linguagem: Um estudo acerca da teoria inatista. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(1), 75-83.

<https://doi.org/10.29327/217514.7.1-6>

- de Sousa, R. D. & Dornelles, C. (2017). “Eu quero aprender a falar”: O estudo dos gêneros orais na aula de língua portuguesa. *Raído*, 11(25), 37-63.  
<https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.5042>
- Delhay, C. (2019). *L'Apprentissage de l'oral, un enjeu de société*. Entretien. Réseau Canopé.  
<https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/oral/lapprentissage-de-loral-un-enjeu-de-societe.html>
- Delvigne, N., Meunier, F., de Vyver, J. V. & Wattiez, R. (2018). Favoriser les pratiques orales en classes de langues modernes. In J. Plumet, C. Mousset, P. Smets & P. Soutmans (Eds.), *Continuités et Ruptures dans l'Apprentissage. Des Constats aux Pistes d'Action* (pp. 23-42). Presses Universitaires de Louvain.  
<http://hdl.handle.net/2078.1/214247>
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In J. Dolz & B. Schneuwly (Eds.), *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (pp. 95-128). Mercado de Letras.
- Dolz, J., Schneuwly, B. & Haller, S. (2004). O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In J. Dolz & B. Schneuwly (Eds.), *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (pp. 149-185). Mercado de Letras.
- Dolz, J., Schneuwly, B., de Pietro, J.-F. & Zahnd, G. (2004). A exposição oral. In J. Dolz & B. Schneuwly (Eds.), *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (pp. 215-246). Mercado de Letras.
- Germain, C. & Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, (2), 7-10.  
[http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/germainnetten.pdf)

- Jacinto, C. R. (2011). A importância do espaço à oralidade no ambiente escolar. *Ensiqlopedia*, 8(1), 6-14.  
[http://www.facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro\\_2011/#/page/7](http://www.facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/#/page/7)
- Jorge, N. (2019, Abril 12). *A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – Relato de percurso didático* [Comunicação de conferência]. 13.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português, Leiria, Portugal.  
[https://appform.pt/13ENAPP/c03\\_Noemia\\_Jorge\\_Exp\\_oral.pdf](https://appform.pt/13ENAPP/c03_Noemia_Jorge_Exp_oral.pdf)
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Editorial Graó.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : Questions et outils*. (1.ª ed.) Hachette : Collection F.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, (4), 1-18.  
<https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>
- Macaire, D. (2010). Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures. *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, (48), 66-75.  
[https://www.researchgate.net/publication/47329000\\_Monisme\\_ou\\_pluralisme\\_Vers\\_une\\_conception\\_comprehensive\\_de\\_la\\_recherche-action\\_en\\_didactique\\_des\\_langues\\_et\\_des\\_cultures](https://www.researchgate.net/publication/47329000_Monisme_ou_pluralisme_Vers_une_conception_comprehensive_de_la_recherche-action_en_didactique_des_langues_et_des_cultures)

Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. In M. Molinié. (Ed.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action* (pp. 113-124). CRTF. Encrages-Belles Lettres.

<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-02064418/document>

Magalhães, T. G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *SIGNUM Estudos da Linguagem*, 2(11), 137-153.

<https://www2.ufjf.br/labor//files/2018/06/2008-Por-uma-pedagogia-do-oral-Revista-Signum.pdf>

Monteiro, C. F. (2020). O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 95-115.

<https://doi.org/10.21814/rpe.18912>

Nunes, C. C. (2018). Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. *Entretextos*, 18(1), 219-241.

[https://www.researchgate.net/publication/331797439\\_Reflexoes\\_sobre\\_a\\_abordagem\\_comunicativa\\_no\\_ensino\\_de\\_linguas\\_estrangeiras](https://www.researchgate.net/publication/331797439_Reflexoes_sobre_a_abordagem_comunicativa_no_ensino_de_linguas_estrangeiras)

Oliveira, E. P. (2003). A oralidade e o ensino-aprendizagem do português língua materna. *MOARA*, (19), 45-55.

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3554/3648>

Pedro, E. R. (1982). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Edições Rolim.

Plane, S. (2015, Agosto 31). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?. *Cahiers Pédagogiques*.

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

Ringqvist, E. L. & Sundberg, A.-K. (2013). Activités communicatives orales en classe de FLE: caractéristiques interactionnelles et potentiel d'acquisition. *Synergies Pays Scandinaves*, (8), 35-54.

[https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Ringqvist\\_Sundberg.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Ringqvist_Sundberg.pdf)

Rojo, R. & Cordeiro, G. S. (2004). Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In J. Dolz & B. Schneuwly (Eds.), *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (pp. 7-18). Mercado de Letras.

Sá, C. M., & Luna, E. (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (1.<sup>a</sup> ed.). UA Editora.

[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5\\_Developemento%20da%20Oralidade.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5_Developemento%20da%20Oralidade.pdf)

Schneuwly, B & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, (11), 5-16.

[https://www.researchgate.net/publication/237513754\\_Os\\_generos\\_escolares\\_Das\\_praticas\\_de\\_linguagem\\_aos\\_objetos\\_de\\_ensino](https://www.researchgate.net/publication/237513754_Os_generos_escolares_Das_praticas_de_linguagem_aos_objetos_de_ensino)

Sgarbi, N. M. F. de. Q. (2008). Os eventos da oralidade no ensino da língua portuguesa. *Trama*, 4(7), 167-175.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4669763/mod\\_resource/content/2/Eventos\\_oralidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4669763/mod_resource/content/2/Eventos_oralidade.pdf)

Susman, G. (1983) Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective. In G. Morgan (Ed.), *Beyond Method: Strategies for Social Research* (pp. 95-113). Sage Publications.

Tavares, C. N. V. & Quintino, I. S. A. (2019). A palavra (não) tomada: Enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE). *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(1), 91-118.

<https://doi.org/10.1590/1984-6398201913699>

# ANEXOS

## Anexo 1 – Padlet do Projeto de Leitura da Turma 11.º7.<sup>a</sup>

**Ano Letivo 2021-22 Apresentação**

A turma do 11º7ª da ESVF é desafiada, na disciplina de Português, a desenvolver um Projeto de Leitura com base na obra *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro. Este projeto, que decorre ainda no 1º período, tem como principais objetivos a promoção do prazer e do gosto pela leitura, bem como o combate à ignorância e ao preconceito. Este padlet foi criado com vista a fomentar a participação dos alunos e a desencadear a partilha de ideias, argumentos e opiniões entre a turma. No fundo, todas as tarefas e atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto serão aqui registadas.

**Informações**

**1º Período**

**1ª Atividade**

**2ª Atividade**

**3ª Atividade**

**Tarefa final - Avaliação**

**Sugestões / Dúvidas / Comentários**

**Importante**

Link para o PDF da obra: <https://www.jaimemonz.com/imagens/docs/recursos/luar-texto-integral.pdf>

**Datas a reter:**

- 5 de novembro - Início do projeto;
- 14 de novembro (até) - Entrega, no padlet, da primeira tarefa;
- 21 de novembro (até) - Entrega, no padlet, da segunda tarefa;
- 26 de novembro (aprox.) - Fim da leitura da obra;
- 28 de novembro (até) - Entrega, no padlet, da terceira tarefa;
- 10 de dezembro - Avaliação (tarefa final).

**Investiga o autor da obra. (14/11/21)**

Luís de Sttau Monteiro

**Texto expositivo: (120-160 palavras)**

Num pequeno texto expositivo, constrói uma nota biográfica sobre Sttau Monteiro. Procura saber mais sobre a sua vida e obra, fazendo menção a aspetos importantes como a sua experiência de vida, a sua formação, as suas ocupações, as obras que escreveu, etc.

O teu texto, de carácter demonstrativo, deve ser conciso e objetivo, com coerência e correção linguística. Não te esqueças de indicar as fontes e citações.

**Identifica a tua personagem preferida ou aquela com a qual te identificas. Justifica. (21/11/21)**

Imagem ilustrativa das personagens.

**Apreciação crítica: (150-180 palavras)**

Descreve sucintamente a personagem que elegeste, justificando a tua escolha e tecendo um comentário crítico à mesma. O texto deve ser bem estruturado, coeso, coerente e com a devida correção linguística. Não te esqueças de indicar as fontes e citações utilizadas.

**Interpreta a capa do livro. (28/11/21)**

Capa da edição de 2015.

**Artigo de opinião: (150-180 palavras)**

Redige um artigo de opinião em que descrevas sucintamente a capa da obra, interpretando e estabelecendo uma ligação com o

**Sobre a tarefa final (avaliação) - 10 de dezembro**

**Mesa-redonda\*:** cada aluno estabelece, em 5-10 minutos, uma apreciação crítica da obra: descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico.

**Objetivos:**

- Saber intervir oralmente com base no diálogo argumentativo;
- Saber produzir um discurso bem estruturado, coerente

**Peça de teatro "Felizmente Há Luar!" (Parte 1)**

Peça de teatro "Felizmente Há Luar!" (Parte 2)

Anexo 2 – Padlet do Projeto de Leitura da Turma 12.º10.ª

Padlet

Estag. Beatriz Carvalho () + 30 + 7M

**Projeto de Leitura - 12º10ª**  
Escola Secundária Vergílio Ferreira

**Ano Letivo 2021-22**  
**Apresentação**

Estag. Beatriz Carvalho () 11M

A turma do 12º10ª da ESVF é desafiada, na disciplina de Português, a desenvolver um Projeto de Leitura com base na obra "Clepsydra", de Camilo Pessanha. Este projeto, que decorre ainda no 1º período, tem como principais objetivos a promoção do prazer e do gosto pela leitura, bem como o combate à ignorância e ao preconceito. Este padlet foi criado com vista a fomentar a participação dos alunos e a desencadear a partilha de ideias, argumentos e opiniões entre a turma. No fundo, todas as tarefas e atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto serão aqui registadas.

Adicionar comentário

**Informações**

Estag. Beatriz Carvalho () 8M

2º Período

Adicionar comentário

Estag. Beatriz Carvalho () 8M

**Importante**

Link para o PDF da obra:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99216/senhoritajulia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Datas a reter:  
10 de fevereiro (até) - Apreciação crítica;  
28 de março - Avaliação oral - Diálogo argumentativo a pares (11 duplas / cerca de 6 minutos para cada)

Adicionar comentário

**1ª Atividade**


Estag. Beatriz Carvalho () 8M

1º Período

Adicionar comentário

Estag. Beatriz Carvalho () 11M

**Investiga o autor da obra. (14/11/21)**



Texto expositivo: (150-180 palavras)  
Num pequeno texto expositivo, constrói uma nota biográfica sobre Camilo Pessanha. Procura saber mais sobre a sua vida e obra, fazendo menção a aspetos importantes como: experiências de vida, a formação, ocupações, obras que escreveu, etc.  
O teu texto, de carácter demonstrativo, deve ser conciso e objetivo, com coerência e correção linguística. Não te esqueças de indicar as fontes e citações utilizadas.

Adicionar comentário

**2ª Atividade**

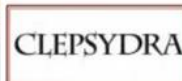
Estag. Beatriz Carvalho () 8M

1º Período

Adicionar comentário

Estag. Beatriz Carvalho () 11M

**Análise do título da obra. (21/11/21)**



Comentário pessoal: (200-300 palavras)  
O que é uma clepsidra? Investiga a palavra que dá nome à obra e, com base na leitura que tens feito, comenta a ligação entre o título e uma das temáticas centrais da obra.  
Não te esqueças de indicar as fontes e citações utilizadas.

Adicionar comentário

Anónimo 11M

**Yara Sanches nº28**

"A Clepsidra ou também o relógio de água foi um dos

**3ª Atividade**

Estag. Beatriz Carvalho () 8M

1º Período

Adicionar comentário

Estag. Beatriz Carvalho () 11M

**Escolhe o poema de que mais gostaste e associa-o a uma imagem. (28/11/21)**

Apreciação crítica: (200-300 palavras)  
Explica sucintamente o poema eleito, interpretando e estabelecendo uma ligação com uma imagem à tua escolha. O texto deve ser bem estruturado, coeso, coerente e com a devida correção linguística.  
Não te esqueças de indicar as fontes e citações utilizadas.

Adicionar comentário

RITA MONTEIRO PLACID... 11M

**Tarefa final - Avaliação**

Estag. Beatriz Carvalho () 8M

2º Período

Adicionar comentário

Estag. Beatriz Carvalho () 8M

**Avaliação oral (28 de março)**

Diálogo argumentativo a pares (11 duplas / cerca de 6 minutos para cada)

Argumentar sobre:  
Inimigos ou amantes? Comentem a dualidade na relação dos protagonistas Júlia e João.  
OU  
A Menina Júlia: domina ou deixa-se dominar?  
OU  
João: altruísta ou calculista?  
OU  
Igualdade de género


Mencionando, por exemplo:

- características de ambas as personagens;
- ações ou comportamentos observáveis nestas últimas;
- excertos ou falas que ilustrem e fundamentem o vosso ponto de vista;
- outras questões dramáticas

Adicionar comentário

**Sugestões / Dúvidas / Comentários**

Estag. Beatriz Carvalho () 11M



ensina.rtp.pt


Camilo Pessanha, um poeta ao longe

Sugiro o visionamento de um documentário da RTP Ensina sobre Camilo Pessanha. Tanto professoras como alunos podem contribuir livremente nesta secção: é um espaço destinado à partilha de dúvidas, comentários e conteúdos acerca da obra em questão (ou outros aspetos interessantes do domínio literário).

Adicionar comentário

Estag. Beatriz Carvalho () 11M

**Versão manuscrita da obra poética**



PDF

bn-accp-e-n1-1 0000 1-anexo t24-C-R0150

Adicionar comentário

# PROJETO

# *de Leitura*




**Agrupamento  
de Escolas  
Vergílio  
Ferreira**

Revista Digital do 11<sup>o</sup>7<sup>a</sup> e do 12<sup>o</sup>10<sup>a</sup>

Nº1 | 2022





# Os erros mais comuns na escrita de textos

Escola Secundária Vergílio Ferreira  
Professora Beatriz Carvalho  
Ano Letivo 2021-22

## Anexo 6 – Guião de Planificação da Mesa-Redonda

### Mesa-Redonda – Expressão e Interação Orais

#### Apreciação crítica

Objetivo: Preenche o guião com tópicos que te ajudem a planear a apreciação crítica da obra *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro.

Guião de planificação da expressão e interação orais	
Introdução	
• <b>Apresentação genérica:</b> Identificação do objeto em apreciação e do assunto central da obra.	
Desenvolvimento	
• <b>Parte descritiva:</b> Explicitação e indicações sobre a ação; Explicitação e indicações sobre a temática histórica; Explicitação e indicações sobre o tempo; Explicitação e exploração dos espaços; Indicações sobre as personagens e relações entre elas; etc.	
• <b>Parte apreciativa - comentário crítico à obra:</b>	
<b>Tópicos com informação relevante:</b> análise da simbologia, da linguagem, do estilo, justificando; identificação dos pontos fortes e pontos fracos, justificando; as sensações ou sentimentos que as personagens ou as cenas despertam em si; etc.	
<b>P.S.:</b> Estes tópicos são apenas alguns exemplos. No comentário crítico o aluno tem liberdade para expressar a sua própria análise e opinião relativamente ao objeto de estudo.	
Conclusão	
• <b>Recomendação ou não da obra, de acordo com a apreciação crítica desenvolvida, justificando.</b>	
<b>Conectores a utilizar para justificar:</b>	
<b>Palavras ou expressões para apreciar criticamente:</b>	
<b>Marcadores para a organização da informação e para a progressão textual:</b>	

## Anexo 7 – Guião de Planificação do Diálogo Argumentativo

### Diálogo Argumentativo – Expressão e Interação Orais

Objetivo: Preenche o guião com tópicos que te ajudem a planear a tua participação no diálogo argumentativo.

Guião de planificação da expressão e interação orais	
Intenção comunicativa	
Defender um ponto de vista, sustentado por argumentos, em confronto com o de um colega (cerca de 6m por dupla).	
DUPLAS	
Felicidade	Tristeza
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14.
Estrutura e organização	
<p>• <b>Troca de posição (argumentos) entre os participantes sobre a seguinte citação:</b>            "De <i>tristeza</i> não se reveste apenas o <i>Só</i>, mas também de memórias de uma infância <i>feliz</i> no norte provinciano e popular: os pescadores, os pregões e a praia de Leça; as romarias, as procissões, os sinos da igreja e os aldeões do Seixo...".            (in edição de 2015, Porto Editora)</p>	
Desenvolvimento	
<p>• <b>Argumentação:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Interação e troca de argumentos entre os participantes que validem a sua tese;</li> </ol> <p>➤ <b>Mencionando, por exemplo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Poemas ou versos de poemas ilustrativos;</li> <li>Características gerais da obra;</li> <li>Outras questões poéticas (mitos, vocabulário, simbologia...).</li> </ul>	
<i>(a preencher por cada interveniente)</i>	
<p>• <b>Ilustração:</b> Indicação de exemplos distintos que ilustrem e fundamentem cada argumento enunciado.</p>	
<i>(a preencher por cada interveniente)</i>	
<p>• <b>Síntese:</b> Cada participante sintetiza sua posição, que coincide com a inicial ou que se modificou ao longo da discussão.</p>	
<i>(a preencher por cada interveniente)</i>	
<b>Conectores a utilizar:</b>	<i>(a preencher por cada interveniente)</i>
<b>Marcas de género:</b> (p. 327 do manual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Carácter persuasivo – o interveniente e respetivos argumentos devem ser convincentes, influenciando o grupopositor a mudar de opinião ou de comportamento;</li> <li>Atenção aos recursos não verbais – postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, dicção e expressividade;</li> <li>Capacidade de argumentar e contra-argumentar;</li> <li>Respeito pelo princípio de cortesia;</li> <li>Concisão do discurso – ser objetivo.</li> </ul>

## Anexo 8 – Plano do Projeto DAC (Documento n.º 1)



**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VERGÍLIO FERREIRA**  
DOMÍNIO DE AUTONOMIA CURRICULAR | CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO  
ENSINO SECUNDÁRIO  
TEMA ENQUADRADOR: VIVER A CIDADE

ANO LETIVO 2021/2022  
ESCOLA SECUNDÁRIA DE VERGÍLIO FERREIRA  
11º ANO/TURMA 7ª

### TÍTULO DO PROJETO: ENSINAR PARA APRENDER

DURAÇÃO: 2º PERÍODO 12/01/2022 a 12/03/2022 (7 sessões em janeiro e fevereiro 2022)

CURSO ECONOMIA 11º

NÚMERO DE ALUNOS ENVOLVIDOS 28 DO 11º ANO+20 DO 9º ANO= 48 ALUNOS

PROJETO DAC & CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO		
TÍTULO DO PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> <li>ENSINAR PARA APRENDER (Processo de Mentoria)</li> </ul>	
FINALIDADE DO PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Treinar a expressão oral planeada;</li> <li>Partilhar conhecimentos entre alunos de diferentes níveis;</li> <li>Distinguir conceitos;</li> <li>Evidenciar exemplos;</li> <li>Consolidar conhecimentos;</li> <li>Avaliar prestações.</li> </ul>	
DISCIPLINAS ENVOLVIDAS	Português (11º 7ª ESVF) e Cidadania (9º 2ª EBSV)	
ATIVIDADE(S)/ESTRATÉGIAS	Apresentação de temas relacionados com Cidadania, dos alunos do 11º ano aos alunos do 9º ano: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Direitos Humanos</li> <li>✓ Sexualidade</li> <li>✓ Violência doméstica e no namoro</li> <li>✓ Riscos</li> <li>✓ Saúde</li> <li>✓ Segurança, Defesa e Paz</li> <li>✓ Solidariedade</li> </ul>	
PARCERIAS	APAV + Refood	
DIVULGAÇÃO	Página do Agrupamento + cartazes eletrónicos	
DURAÇÃO	2º período (7 sessões)	
AVALIAÇÃO DO PROJETO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliação do 9º ano - apresentação de temas relacionados com Cidadania, dos alunos do 9º ano aos alunos do 7º e 8º ano: divulgação das temáticas desenvolvidas</li> <li>Avaliação do 11º ano – fichas de hétéro e de auto avaliação e teste sobre a formação prestada</li> </ul>	
CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO ATIVIDADE(S) PONTUAIS		
ATIVIDADE	Levantamento de temas e selecção dos mais requisitados (EBSV)	DURAÇÃO 45 MIN.
ATIVIDADE	Dinamização de 7 aulas de 45 minutos pelo 11º 7ª (ESVF) no 9º ano	DURAÇÃO 325 MIN.
ATIVIDADE	Avaliação da atividade	DURAÇÃO 45 MIN.

### DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

PLANO DO PROJETO	
SINOPSE	ENSINAR PARA APRENDER (Processo de Mentoria)
<ul style="list-style-type: none"> <li>FINALIDADE DO PROJETO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Treinar a expressão oral planeada;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRINCIPAL CONTRIBUTO DE CADA DISCIPLINA (TAREFAS)</li> <li>• RESULTADOS/ PRODUTOS ESPERADOS</li> <li>• CALENDARIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS ETAPAS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar conhecimentos entre alunos de diferentes níveis;</li> <li>• Distinguir conceitos;</li> <li>• Evidenciar exemplos;</li> <li>• Consolidar conhecimentos;</li> <li>• Avaliar prestações.</li> </ul> <p>Disciplinas envolvidas: Português (11º 7ª ESVF) e Cidadania (9º 2ª EBSV)</p> <p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar uma formação presencial;</li> <li>• Pesquisar os temas solicitados;</li> <li>• Elaborar um plano de intervenção;</li> <li>• Promover o diálogo entre turmas e escolas diferentes;</li> <li>• Planear e aplicar um teste em LEARNINGAPPS. ORG para avaliação sobre os seus desempenhos.</li> <li>• Produção de cartazes eletrónicos no programa CANVA</li> </ul> <p>Apresentação de temas relacionados com Cidadania, dos alunos do 11º ano aos alunos do 9º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Direitos Humanos</li> <li>✓ Sexualidade</li> <li>✓ Violência doméstica e no namoro</li> <li>✓ Riscos</li> <li>✓ Saúde</li> <li>✓ Segurança, Defesa e Paz</li> <li>✓ Solidariedade</li> </ul> <p>Colaboração de APAV e da Refood - Divulgação - Página do Agrupamento + cartazes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação do 9º ano - Produção de cartazes eletrónicos no programa CANVA; selecção e impressão de alguns; afixação nas escolas envolvidas</li> <li>• Avaliação do 11º ano - fichas de hétero e de autoavaliação e teste sobre a formação prestada</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b></p> <p><b>PORTUGUÊS</b></p> <p><b>CIDADANIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar uma formação presencial;</li> <li>• Pesquisar os temas solicitados;</li> <li>• Elaborar um plano de intervenção;</li> <li>• Promover o diálogo entre turmas e escolas diferentes;</li> <li>• Planear e aplicar um teste em LEARNINGAPPS. ORG para avaliação sobre os seus desempenhos.</li> <li>• Tomar contacto com alunos do Secundário e com as suas experiências</li> <li>• Aprender e sistematizar metodologias de trabalho</li> <li>• Consolidar técnicas de debate organizado</li> <li>• Treinar o confronto de ideias e perspetivas</li> <li>• Conhecer organismos e organizações de solidariedade</li> </ul>
<p><b>PARCERIAS</b> ORGANISMOS/INSTITUIÇÕES EXTERNOS QUE PARTICIPAM NO PROJETO</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• APAV</li> <li>• Refood (núcleo Telheiras e/ou Carnide)</li> </ul>

PLANO DO PROJETO(CONTINUAÇÃO)		
ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DO ALUNO A DESENVOLVER	Linguagens e textos	X
	Informação e comunicação	X
	Raciocínio e resolução de problemas	X
	Pensamento crítico e pensamento criativo	X
	Relacionamento interpessoal	

			X
		Autonomia e desenvolvimento pessoal	X
		Bem-estar e saúde	
		Sensibilidade estética e artística	
		Saber técnico e tecnologias	
		Consciência e domínio do corpo	
<b>DOMÍNIOS DE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO</b>	<b>Grupo 1</b> (Obrigatório em todos os níveis e ciclos de escolaridade)	Direitos Humanos	X
		Igualdade Género	
		Interculturalidade	
		Desenvolvimento Sustentável	
		Educação Ambiental	
		Saúde	X
	<b>Grupo 2</b> (Obrigatório em dois ciclos do ensino básico)	Sexualidade	X
		Media	
		Instituições e Participação Democrática	
		Literacia Financeira e educação para o consumo	
		Risco	X
	<b>Grupo 3</b> (Opcional em qualquer ano de escolaridade)	Segurança Rodoviária	
		Empreendedorismo	
		Mundo do Trabalho	
		Segurança, Defesa e Paz	X
Bem-estar animal			
Outro			
<b>PRODUTOS ESPERADOS</b>	<b>PARTILHA DE DÚVIDAS E ESCLARECIMENTOS - PREPARAÇÃO PARA UM QUOTIDIANO MAIS INFORMADO E FELIZ : CARTAZES</b>		
<b>DIVULGAÇÃO</b>	<b>DIVULGAÇÃO DE INFORMAÇÃO RECEBIDA PELOS COLEGAS MAIS VELHOS, AOS MAIS NOVOS PÁGINA DO AEVF (VÍDEO)</b>		
<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>	<b>FICHA DE HETEROAVALIAÇÃO E FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO PARA O 9º E PARA O 11º OBSERVAÇÃO DIRETA</b>		
<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO PROJETO</b>	<b>TESTE SOBRE A FORMAÇÃO PRESTADA CARTAZES</b>		

**TABELA DE REGISTO DOS DOMÍNIOS DESENVOLVIDOS PELA TURMA AO LONGO DOS ANOS LETIVOS**  
ASSINALAR COM (X)

		Ano Letivo 2018/ 19	Ano Letivo 2019/ 20	Ano Letivo 2020/ 21	Ano Letivo 2021/ 22
<b>Domínio</b>					
<b>Grupo 1 - Obrigatórios</b>	Direitos Humanos				X
	Igualdade Género				X
	Interculturalidade				
	Desenvolvimento Sustentável				
	Educação Ambiental				
	Saúde				X
<b>Grupo 2</b>	Sexualidade				X
	Media				
	Instituições e Participação Democrática				
	Literacia Financeira educação para o consumo				
	Risco				X
	Segurança Rodoviária				
<b>Grupo 3 - opcionais</b>	Empreendedorismo				
	Mundo do Trabalho				
	Segurança, Defesa e Paz				X
	Bem-estar animal				
	Voluntariado				X
	Outro				

**OUTRAS ATIVIDADES DE CURTA DURAÇÃO QUE PODEM SER CONSIDERADAS NO ÂMBITO DA CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO (PALESTRAS, VIDEOCONFERÊNCIAS, ...)**

<b>Projeto/Atividade</b>	
<b>Data:</b>	
<b>Local:</b>	
<b>N.º horas:</b>	
<b>N.º de alunos envolvidos:</b>	
<b>Descrição:</b>	

<b>Projeto/Atividade</b>	
<b>Data:</b>	
<b>Local:</b>	
<b>N.º horas:</b>	
<b>N.º de alunos envolvidos:</b>	
<b>Descrição:</b>	

(...)

DATA: 17/12/2021

Professor(a) Diretor(a) de Turma: \_\_\_\_\_

## PROJETO DAC - 11<sup>º</sup>7<sup>a</sup>

### ATIVIDADES DE MOTIVAÇÃO

12 jan. 2022 (11<sup>º</sup>7<sup>a</sup>) – Palestra sobre projetos e atividades da *AMI*

21 jan. 2022 (11<sup>º</sup>7<sup>a</sup>) – Palestra *DIREITOS DO HOMEM E DIREITOS HUMANOS*

### DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

#### GRUPO I - Direitos Humanos - Práticas de Inclusão

2 fev. 17.20h – 18.05h (quarta-feira) – Escola Básica S. Vicente Sala A 07

Nº	NOME	MATERIAIS (SUGESTÕES)
23		<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos">https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos</a></li><li>• <a href="https://cidadania.dge.mec.pt/direitos-humanos">https://cidadania.dge.mec.pt/direitos-humanos</a></li></ul>
25		
18		
20		

#### GRUPO II - Direitos Humanos - Aceitação da Diversidade

9 fev. 17.20h – 18.05h (quarta-feira) – Escola Básica S. Vicente Sala A 07

Nº	NOME	MATERIAIS (SUGESTÕES)
11		<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.publico.pt/2013/10/28/sociedade/opiniao/a-escola-f-ace-a-diversidade-1610537">https://www.publico.pt/2013/10/28/sociedade/opiniao/a-escola-f-ace-a-diversidade-1610537</a></li><li>• <a href="https://cidadania.dge.mec.pt/interculturalidade">https://cidadania.dge.mec.pt/interculturalidade</a></li></ul>
7		
13		
26		

**GRUPO III - SEXUALIDADE – Questão do género e a linguagem; noção de liberdade****16 fev. 17.20h – 18.05h (quarta-feira) – Escola Básica S. Vicente Sala A 07**

Nº	NOME	MATERIAIS (SUGESTÕES)
8	[REDACTED]	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://cidadania.dge.mec.pt/sexualidade">https://cidadania.dge.mec.pt/sexualidade</a></li><li>• <a href="https://cidadania.dge.mec.pt/igualdade-de-genero">https://cidadania.dge.mec.pt/igualdade-de-genero</a></li></ul>
24		
19		
6		

**GRUPO IV - Violência doméstica e no namoro****23 fev. 17.20h – 18.05h (quarta-feira) – Escola Básica S. Vicente Sala A 07**

Nº	NOME	MATERIAIS (SUGESTÕES)
15	[REDACTED]	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://apav.pt/vd/index.php/features2">https://apav.pt/vd/index.php/features2</a></li><li>• <a href="https://www.gnr.pt/Cons_ViolenciaDomestica.aspx">https://www.gnr.pt/Cons_ViolenciaDomestica.aspx</a></li><li>• <a href="https://www.apav.pt/pdf/Alcipe_PT.pdf">https://www.apav.pt/pdf/Alcipe_PT.pdf</a></li><li>• <a href="http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/penal/eb_VD2ed.pdf">http://www.cej.mj.pt/cej/recursos/ebooks/penal/eb_VD2ed.pdf</a></li></ul>
21		
5		
27		

**GRUPO V - RISCOS E SAÚDE (trazer um convidado – médico, enfermeiro)****2 mar. 17.20h – 18.05h (quarta-feira) – Escola Básica S. Vicente Sala A 07**

Nº	NOME	MATERIAIS (SUGESTÕES)
9	[REDACTED]	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.uc.pt/fluc/depgeotur/publicacoes/Livros/livro_home_nagem_FRebello/515_528">https://www.uc.pt/fluc/depgeotur/publicacoes/Livros/livro_home_nagem_FRebello/515_528</a></li><li>• <a href="https://cidadania.dge.mec.pt/risco">https://cidadania.dge.mec.pt/risco</a></li><li>• <a href="https://cidadania.dge.mec.pt/saude">https://cidadania.dge.mec.pt/saude</a></li></ul>
14		
3		
2		

**GRUPO VI - SEGURANÇA, DEFESA E PAZ (organismos, leis e clubes – Dia da Defesa Nacional)**

**9 março 17.20h – 18.05h (quarta-feira) – Escola Básica S. Vicente Sala A 07**

Nº	NOME	MATERIAIS (SUGESTÕES)
16		<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/seguranca_e_bem_estar_nas_escolas_manual.pdf">https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/seguranca_e_bem_estar_nas_escolas_manual.pdf</a></li><li>• <a href="https://www.defesa.gov.pt/pt/adesaeeu/ddn">https://www.defesa.gov.pt/pt/adesaeeu/ddn</a></li><li>• <a href="https://cidadania.dge.mec.pt/seguranca-defesa-e-paz">https://cidadania.dge.mec.pt/seguranca-defesa-e-paz</a></li></ul>
1		
12		
4		
17		

**GRUPO VII - SOLIDARIEDADE (divulgação de associações e projectos)**

**16 março 17.20h – 18.05h (quarta-feira) – Escola Básica S. Vicente Sala A 07**

Nº	NOME	MATERIAIS (SUGESTÕES)
10		<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.unicef.org/brazil/o-que-fazemos">https://www.unicef.org/brazil/o-que-fazemos</a></li></ul>
29		
22		
28		

**PRODUTO FINAL / AVALIAÇÃO**

**23 março 17.20h – 18.05h (quarta-feira)**

Autoavaliação dos alunos e avaliação do projecto – FICHA DIGITAL

**25 março (sexta-feira, na aula)**

Produção de um vídeo promocional acerca desta Experiência (instruções e organização)

Anexo 10 – Palestra sobre os Direitos do Homem e Direitos Humanos



## Anexo 11 – Ficha de Autoavaliação 11.º7.ª (Projeto DAC)

Auto-avaliação 11º7ª | Projeto DAC 🏠 ☆ 🔄 👁 ↶ ↷ Enviar ⋮

Perguntas Respostas Definições

### Auto-avaliação 11º7ª | Projeto DAC

Preenche a auto-avaliação abaixo sobre a tua prestação no Projeto DAC.  
As notas/pontuações são de 1 (muito insuficiente) a 5 (muito bom).

Este formulário está a recolher automaticamente emails de utilizadores do domínio Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. [Alterar definições](#)

**Organização do trabalho** 📄 Escolha múltipla

- 1 ✕
- 2 ✕
- 3 ✕
- 4 ✕
- 5 ✕

Adicionar opção ou [adicionar "Outra"](#)

📄 🗑 Obrigatório  ⋮

**Trabalho de pesquisa/investigação \***

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

**Composição e estrutura do PowerPoint \***

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

**Participação dos colegas \***

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

**Exposição do tema em aula \***

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

## Anexo 12 – Ficha de Avaliação 9.º2.ª (Projeto DAC)

Avaliação 9º2ª | Projeto DAC

Enviar

Perguntas Respostas Definições

### Avaliação 9º2ª | Projeto DAC

Preenche a avaliação abaixo sobre o Projeto DAC.  
As notas/pontuações são de 1 (muito insuficiente) a 5 (muito bom).

Este formulário está a recolher automaticamente emails de utilizadores do domínio Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira. [Alterar definições](#)

Qual o tema que gerou maior reflexão pessoal?

Escolha múltipla

- GRUPO - Direitos Humanos - Aceitação da Diversidade
- GRUPO - Sexualidade – A Questão do Género e a Linguagem
- GRUPO - Violência Doméstica e no Namoro
- GRUPO - Riscos e Saúde
- GRUPO - Segurança, Defesa e Paz
- GRUPO - Solidariedade
- GRUPO - Direitos Humanos - Práticas de Inclusão
- Adicionar opção ou adicionar "Outra"

Obrigatório

Qual o grupo com o melhor PowerPoint (mais completo, organizado...)? \*

- GRUPO - Direitos Humanos - Aceitação da Diversidade
- GRUPO - Sexualidade – A Questão do Género e a Linguagem
- GRUPO - Violência Doméstica e no Namoro
- GRUPO - Riscos e Saúde
- GRUPO - Segurança, Defesa e Paz
- GRUPO - Solidariedade
- GRUPO - Direitos Humanos - Práticas de Inclusão

Qual o grupo com a melhor exposição sobre o tema? \*

- GRUPO - Direitos Humanos - Aceitação da Diversidade
- GRUPO - Sexualidade – A Questão do Género e a Linguagem
- GRUPO - Violência Doméstica e no Namoro
- GRUPO - Riscos e Saúde
- GRUPO - Segurança, Defesa e Paz
- GRUPO - Solidariedade
- GRUPO - Direitos Humanos - Práticas de Inclusão

Qual o tema que gerou maior debate? \*

- GRUPO - Direitos Humanos - Aceitação da Diversidade
- GRUPO - Sexualidade – A Questão do Género e a Linguagem
- GRUPO - Violência Doméstica e no Namoro
- GRUPO - Riscos e Saúde
- GRUPO - Segurança, Defesa e Paz
- GRUPO - Solidariedade
- GRUPO - Direitos Humanos - Práticas de Inclusão

O que aprendeste de novo sobre o tema "Direitos Humanos - Aceitação da Diversidade"? \*

Texto de resposta longa

O que aprendeste de novo sobre o tema "Sexualidade – A Questão do Género e a Linguagem"? \*

Texto de resposta longa

O que aprendeste de novo sobre o tema "Violência Doméstica e no Namoro"? \*

Texto de resposta longa

O que aprendeste de novo sobre o tema "Riscos e Saúde"? \*

Texto de resposta longa

O que aprendeste de novo sobre o tema "Segurança, Defesa e Paz"? \*

Texto de resposta longa

O que aprendeste de novo sobre o tema "Solidariedade"? \*

Texto de resposta longa

O que aprendeste de novo sobre o tema "Direitos Humanos - Práticas de Inclusão"? \*

Texto de resposta longa



[Anexo 13](#) – Vídeo de Apresentação do Projeto DAC



Anexo 14 – Planificação da Aula 8 (Português)

**AULA 8** – 23 DE MARÇO (QUARTA-FEIRA) → Jorge de Sena | Duração: 45m.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Avaliação
<p><u>Oralidade</u> (compreensão)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar discursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sumário:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Audição e interpretação do poema “A Portugal” (1961), de Jorge de Sena.</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Competência de leitura/oralidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registo individual do sumário após sua leitura e redação no inovar pela professora;</li> </ul> <p><u>Competência de oralidade (compreensão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Chamada e marcação de faltas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e projetor; caderno diário e caneta.</li> </ul>	---
<p><u>Educação Literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar um texto poético português do século XX em função do título e da vida e obra do poeta;</li> </ul> <p><u>Oralidade</u> (compreensão)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar a leitura expressiva de um poema;</li> </ul> <p><u>Oralidade</u> (expressão)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participar construtivamente na aula;</li> <li>Explicitar pontos de vista e opiniões;</li> <li>Justificá-los/as.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema “A Portugal” (1961) de Jorge de Sena.</li> </ul>	<p><u>Competência de educação literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Precedendo a leitura e audição do poema, em diálogo com a turma, colocação de hipóteses temáticas a partir do título;</li> </ul> <p><u>Competência de leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><a href="#">Audição</a> do poema “A Portugal”, a fim de relevar a importância da eloquência, declamado por Ahcravo Gorim;</li> </ul> <p><u>Competência de oralidade (expressão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretação do poema: a análise será feita com a contribuição de toda a turma, registando individualmente as ideias na fotocópia (tipologia de trabalho: grupo-turma).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fotocópias do poema “A Portugal” (1961), de Jorge de Sena;</li> <li>Computador e projetor;</li> <li>Plataforma YouTube: <a href="#">vídeo da declamação</a>.</li> </ul>	<p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação direta da participação.</li> </ul>

## Anexo 15 – Planificação das Aulas 9 e 10 (Português)

**AULAS 9 e 10** – 24 DE MARÇO (QUINTA-FEIRA) → Jorge de Sena | Duração: 90m.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Avaliação
<p><u>Oralidade (compreensão)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar discursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sumário:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação de um modelo de apreciação crítica de um poema;</li> <li>Trabalho didático com a imagem: o 25 de abril de 2020;</li> <li>Leitura e audição do poema “Quem a tem...” (1956), de Jorge de Sena;</li> <li>Elaboração de um texto expositivo: análise do poema.</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Competência de leitura/oralidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registo individual do sumário após sua leitura e redação no inovar pela professora;</li> </ul> <p><u>Competência de oralidade (compreensão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Chamada e marcação de faltas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e projetor; caderno diário e caneta.</li> </ul>	---
<p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar e saber escrever uma apreciação crítica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema “A Portugal” (1961) de Jorge de Sena;</li> <li>A estrutura do texto de apreciação crítica.</li> </ul>	<p><u>Competência de escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exposição de um texto-modelo sobre a apreciação crítica do poema, que inclui a sua interpretação individual e análise interna e externa (tipologia de trabalho: grupo-turma).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e projetor;</li> <li>PowerPoint feito pela docente.</li> </ul>	Observação direta da participação.
<p><u>Oralidade (expressão)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participar construtivamente na aula;</li> <li>Explicitar pontos de vista e opiniões;</li> <li>Justificá-los/as.</li> </ul> <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Selecionar informação relevante;</li> <li>Planificar uma tabela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fotografia sobre o 25 de abril no ano de 2020:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualização;</li> <li>A sua morfologia;</li> <li>As emoções que transmite;</li> <li>O que nos sensibiliza;</li> <li>O seu sentido.</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Competência de oralidade (expressão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de pré-leitura – Trabalho com a imagem:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação da <b>fotografia</b> (apenas com a legenda “25 de abril de 2020”), de José Sena Goulão;</li> </ul> </li> </ul> <p><u>Competência de escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desconstrução da imagem (tipologia de trabalho: grupo-turma);</li> <li>Elaboração de uma tabela com base nos contributos dos alunos (tipologia de trabalho: grupo-turma).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e projetor;</li> <li><b>Fotografia</b> de José Sena Goulão (25/04/2020);</li> <li><b>Word</b> com uma tabela construída pela docente;</li> <li>Quadro, caderno, caneta.</li> </ul>	
<p><u>Educação Literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar um texto poético português do século XX em função do título e de marcos histórico-culturais;</li> </ul> <p><u>Oralidade (compreensão)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Apreciar a leitura expressiva de um poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema “Quem a tem...” (1956) de Jorge de Sena.</li> </ul>	<p><u>Competência de educação literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Precedendo a leitura e audição do poema, em diálogo com a turma, colocação de hipóteses temáticas a partir do título (“Quem a tem...”) e da data de publicação do poema (1956);</li> </ul> <p><u>Competência de oralidade (compreensão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Audição do poema, declamado pela docente, para perceção de uma leitura expressiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e projetor;</li> <li>Quadro, caderno diário, caneta;</li> <li>Fotocópias do poema “Quem a tem...” (1956);</li> <li>Áudio preparado pela docente.</li> </ul>	
<p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificar o texto a escrever;</li> <li>Escrever uma exposição sobre a análise interna do poema;</li> <li>Redigir com desenvoltura, consistência e adequação o texto;</li> <li>Utilizar mecanismos de revisão e correção para aperfeiçoar o texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema “Quem a tem...” (1956) de Jorge de Sena;</li> <li>A sua análise interna;</li> <li>A estrutura do texto expositivo.</li> </ul>	<p><u>Competência de escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de um plano/esquema para o texto expositivo (tipologia de trabalho: individual);</li> <li>Atividade de escrita (tipologia de trabalho: individual): fazer a análise interna do poema “Quem a tem...”, de Jorge de Sena, à luz da imagem e aspetos referidos em aula (paralelismo com a noção de <i>liberdade</i> 1956/2020).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e projetor;</li> <li><b>Fotografia</b> de Sena Goulão;</li> <li><b>Word</b> com a tabela;</li> <li>Quadro, caderno diário, caneta.</li> </ul>	Avaliação formativa: texto expositivo.

Anexo 16 – Planificação das Aulas 15 e 16 (Português)

**AULAS 15 e 16** – 4 DE ABRIL (SEGUNDA-FEIRA) → Projeto de Leitura & Eugénio de Andrade | Duração: 90m.

Objetivos	Conteúdos	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Materiais	Avaliação
<p><u>Oralidade (compreensão)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar discursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sumário:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Debate do projeto de leitura – avaliação oral;</li> <li>Audição do poema “Urgentemente” (1951);</li> <li>Interpretação do poema.</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Competência de leitura/oralidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Registo individual do sumário após sua leitura e redação no inovar pela professora;</li> </ul> <p><u>Competência de oralidade (compreensão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Chamada e marcação de faltas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e projetor; caderno diário e caneta.</li> </ul>	---
<p><u>Oralidade (expressão)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participar construtivamente no debate em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de expressão e interação orais – debate – sobre a peça teatral “Menina Júlia”, de August Strindberg (tarefa final do Projeto de Leitura).</li> </ul>	<p><u>Competência de oralidade (expressão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tarefa final do Projeto de Leitura – debate (tipologia de trabalho: dois grupos) – sobre o tema “A Menina Júlia, domina ou deixa-se dominar?”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grelha de observação/avaliação da expressão e interação orais, criada pela docente;</li> <li>Notas pessoais dos alunos;</li> <li>Peça teatral <i>Menina Júlia</i>, de August Strindberg.</li> </ul>	Avaliação sumativa: debate.
<p><u>Oralidade (expressão)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos produzidos por si próprio através da discussão de diferentes pontos de vista;</li> <li>Autoavaliar-se no que concerne o seu próprio desempenho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade de pós-interação oral – conversa e avaliação das prestações no debate sobre a tarefa final do Projeto de Leitura.</li> </ul>	<p><u>Competência de oralidade (expressão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade pós-interação oral, após a intervenção dos alunos (tipologia de trabalho: grupo-turma):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos, enquanto intervenientes na mesa-redonda, colocam questões aos membros do grupo contrário, no final da discussão de ideias;</li> <li>Os porta-vozes concedem os pareceres finais.</li> </ul> </li> </ul> <p><u>Competência de oralidade (expressão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Comentários da docente relativamente ao desempenho de cada grupo (pró e contra);</li> <li>Os alunos comentam as prestações dos colegas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grelha de observação/avaliação da expressão e interação orais, criada pela docente.</li> </ul>	Avaliação formativa: observação direta da participação.
<p><u>Leitura</u></p> <p>Ler expressivamente um texto poético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poema “Urgentemente” (1951) de Eugénio de Andrade.</li> </ul>	<p><u>Competência de leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Colocação de hipóteses temáticas a partir do título do poema;</li> <li>Audição do poema, disponível no <a href="#">YouTube</a>;</li> <li>Questionamento acerca das palavras desconhecidas;</li> </ul> <p><u>Competência de oralidade (expressão):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise e interpretação oral do poema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Computador e projetor;</li> <li>Fotocópias do poema “Urgentemente” (1951).</li> </ul>	Avaliação formativa: observação direta da participação.

## Anexo 17 – Guião de Planificação do Debate

### Debate – Expressão e Interação Orais

Objetivo: Preenche o guião com tópicos que te ajudem a planear a tua participação no debate.

Guião de planificação da expressão e interação orais	
Intenção comunicativa	
Confrontar dois pontos de vista opostos sobre o tema “A menina Júlia, <u>domina</u> ou <u>deixa-se dominar</u> ?”	
Grupo 1	Grupo 2
Tese: deixa-se dominar	Tese: domina
porta-voz	porta-voz
Introdução	
• <b>Abertura do debate pela moderadora (professora).</b>	
Desenvolvimento	
• <b>Argumentação:</b>	
1. Interação e troca de argumentos entre os participantes, orientadas pelo moderador;	
2. Enunciação de, pelo menos, dois argumentos distintos que validem a sua tese enquanto interveniente.	
➤ <b>Mencionando, por exemplo:</b>	
• Características da personagem;	
• Ações ou comportamentos observáveis nesta última;	
• Outras questões dramáticas (vocabulário, simbologia...).	
<i>(a preencher por cada interveniente)</i>	
• <b>Ilustração:</b> Indicação de, pelo menos, dois exemplos distintos que ilustrem e fundamentem os argumentos enunciados.	
<i>(a preencher por cada interveniente)</i>	
• <b>Síntese:</b> Cada participante sintetiza sua posição, que coincide com a inicial ou que se modificou ao longo da discussão.	
<i>(a preencher por cada interveniente)</i>	

Conclusão	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fecho do debate pela moderadora (professora).</li> </ul>	
Conectores a utilizar:	<i>(a preencher por cada interveniente)</i>
Marcas de género: (p. 326 do manual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carácter persuasivo – o interveniente e respetivos argumentos devem ser convincentes, influenciando o grupo opositor a mudar de opinião ou de comportamento;</li> <li>• Atenção aos recursos não verbais – postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, dicção e expressividade;</li> <li>• Capacidade de argumentar e contra-argumentar;</li> <li>• Respeito pelo princípio de cortesia.</li> </ul>
Papéis e funções dos intervenientes (p. 326 do manual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Moderador/a</b> – abrir a discussão, organizar as intervenções, fazer progredir a troca de ideias através do levantamento de questões, regular o tempo de cada participação e concluir o debate, apresentando as conclusões;</li> <li>• <b>Participantes</b> – contribuir, de forma respeitosa e organizada, para a apresentação de múltiplas perspetivas sobre o assunto em discussão, intervindo, na sua vez, de forma adequada e no tempo estipulado.</li> </ul>

## GUIÃO - CONCURSO DE DECLAMAÇÃO DE POESIA

**TURMA:** 12º10ª \_\_\_\_\_

**DATA:** 21 de março de 2022 \_\_\_\_\_

### OBJETIVOS:

- Declamar expressivamente um texto poético;
- Avaliar, em grupo, textos declamados pelos colegas.

### EXEMPLOS:

- <https://www.youtube.com/watch?v=vK3lL4Sumh0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ZNWEmKLLFWA&list=LL&index=2>

### RESUMO DA ATIVIDADE:

Celebração do Dia Mundial da Poesia:

- Por ordem alfabética, cada aluno declama um poema de um poeta contemporâneo, à sua escolha, acompanhado de imagens ou música, por exemplo;
- Aos restantes colegas serão distribuídas as imagens com a pontuação (1 a 10);
- A prestação do aluno será avaliada de forma imparcial pelos colegas e professoras e contabilizada na tabela com a respetiva classificação;
- O aluno com maior pontuação será considerado vencedor.

### ASPETOS A CONSIDERAR:

- **Postura** - A postura e a linguagem corporal são muito importantes para transmitir segurança e equilíbrio durante uma apresentação;
- **Emotividade / Expressividade** - A leitura expressiva consiste na interpretação oral de um texto realizada com convicção e com emoção;
- **Fluência** - A fluência é a capacidade de uma pessoa falar com facilidade, encadear sons, sílabas, palavras e frases na linguagem oral;
- **Criatividade** - Consiste em encontrar métodos ou objetos para executar a atividade de uma maneira nova ou diferente do habitual.



[Anexo 20](#) – Atividade *Escape Room*

UNE  
JOURNÉE  
À PARIS

ESCAPE ROOM

COMMENCER! →

genially

Facebook icon

Share icon

Fullscreen icon

The image shows a digital interface for an escape room game. The background is a stylized Parisian street scene with the Eiffel Tower in the distance, rendered in a soft, pinkish-red color palette. In the foreground, a woman with long, wavy brown hair is shown from the back, wearing a light blue, ruffled, backless dress. The text 'UNE JOURNÉE À PARIS' is written in a large, white, serif font across the center. At the bottom left, there is a black button with the text 'ESCAPE ROOM' in white. At the bottom right, there is a black button with the text 'COMMENCER!' in white, followed by a red circle containing a white right-pointing arrow. The interface also includes a Facebook icon in the top right corner, a share icon, and a fullscreen icon in the bottom right corner. The 'genially' logo is visible in the bottom left corner.

Anexo 21 – Sala de Aula da Turma 1.º1.ª (EBSVT)



Anexo 22 – Planificação das Aulas 1 e 2 (Francês)

Séquence/unité didactique : La Routine      Tâche finale : Pièce de théâtre sur la routine familiale (en groupes)      Cours n° 1/2 (90m ; 7<sup>e</sup> année)      21 février 2022

Objectifs		Activités Opérations de communication langagière	Compétences communicatives langagières					Ressources Matériel Supports	Évaluation	Temps
			Compétences sociolinguistiques	Compétences pragmatiques	Compétences linguistiques					
Généraux	Spécifiques		Socioculturels	Discursifs et fonctionnels	Contenus		Phonologiques			
				Morphosyntaxiques	Lexicaux					
L'étudiant devra être capable : <ul style="list-style-type: none"> <li>D'employer ses savoirs concernant la date et les nombres pour écrire la leçon ;</li> <li>D'identifier un nombre limité d'activités quotidiennes dans l'oral, tant qu'il est clair et articulé ;</li> <li>D'interagir en groupe ;</li> <li>D'écrire un texte simple et court pour produire caractériser la routine d'une personne, en employant des mots ou expressions appropriés.</li> </ul>	Mettre au point les savoirs acquis concernant l'ouverture de la leçon.	<p><u>Interaction orale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouverture de la leçon.</li> </ul>	La routine.	Dialogue.		Les activités quotidiennes.	Tableau et stylo.	Évaluation formative et continue.	5'	
	Énumérer et nommer quelques activités du quotidien. Démontrer les savoirs acquis grâce à la vidéo : identifier et associer les activités à des images illustratives.	<p><u>Compréhension orale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Visionnement d'une vidéo, crée par l'enseignante, sur la routine ;</li> <li>Explication par l'enseignante : en dialogue avec les élèves, déconstruction des activités observées.</li> </ul> <p><u>Interaction orale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ensemble, les élèves associent les textes/descriptions aux images.</li> </ul>		Description ; Explication ; Dialogue.			Ordinateur et projecteur ; Tableau et stylo ; Cartes/images sur la routine, portées par l'enseignante.		55'	
	Extrapoler le contenu de la vidéo et des descriptions pour les adapter dans une production écrite.	<p><u>Production écrite :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>En groupes de 4, d'après les exemples des activités, les élèves font la description de la routine matinale de la personne sur la carte fournie à chaque groupe.</li> </ul>		Dialogue et description.			Tableau et stylo ; Cartes/images sur la routine, portées par l'enseignante ; Cahier, crayon et gomme.		30'	

Anexo 23 – Planificação da Aula 4 (Francês)

Séquence/unité didactique : La Routine

Tâche finale : Pièce de théâtre sur la routine familiale (en groupes)

Cours n° 4 (45m ; 7<sup>e</sup> année)

2 mars 2022

Objectifs		Activités Opérations de communication langagière	Compétences communicatives langagières					Ressources Matériel Supports	Évaluation	Temps
			Compétences sociolinguistiques	Compétences pragmatiques	Compétences linguistiques					
Généraux	Spécifiques		Contenus							
			Socioculturels	Discursifs et fonctionnels	Morphosyntaxiques	Lexicaux	Phonologiques			
L'étudiant devra être capable : <ul style="list-style-type: none"> <li>D'employer ses savoirs concernant la date et les nombres pour écrire la leçon ;</li> <li>D'approfondir ses connaissances grammaticales, les interpréter et savoir comment les appliquer en contexte d'interaction (comment employer le présent de l'indicatif pour parler de la routine et respectives activités.</li> </ul>	Mettre au point les connaissances acquises concernant l'ouverture de la leçon.	La routine.	Dialogue.	Le présent de l'indicatif des verbes <i>être e avoir</i> Le présent de l'indicatif des verbes terminés en <i>-er</i> (1 <sup>er</sup> groupe) et en <i>-ir</i> (2 <sup>e</sup> groupe).	Les activités quotidiennes.	La prononciation de la terminaison <i>-ent</i> .	Tableau et stylo.	Évaluation formative – de la fiche de travail – et continue.	5'	
	Identifier le présent de l'indicatif comme un temps verbal, nommer ses valeurs et dire avec ses propres mots les mutations qu'il comporte à partir du temps de l'infinitif. Employer les nouvelles connaissances dans des exercices de grammaire et dans des situations réelles.								Explication ; Description.	Fiche de travail produite par l'enseignante ; Tableau et stylo ; Cahier, crayon et gomme.
		<u>Interaction orale :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouverture de la leçon.</li> </ul>								
		<u>Compréhension orale :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explication, par l'enseignante et à l'aide d'une fiche informative (et de travail), du présent de l'indicatif (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> groupes).</li> </ul>								
		<u>Production écrite :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Réalisation individuelle des exercices disponibles sur la fiche de travail (finir à la maison).</li> </ul>								

Anexo 24 – Planificação das Aulas 5 e 6 (Francês)

Séquence/unité didactique : La Routine      Tâche finale : Pièce de théâtre sur la routine familiale (en groupes)      Cours n° 5/6 (90m ; 7e année)      7 mars 2022

Objectifs		Activités Opérations de communication langagière	Compétences communicatives langagières					Ressources Matériel Supports	Évaluation	Temps
			Compétences sociolinguistiques	Compétences pragmatiques	Compétences linguistiques					
Généraux	Spécifiques		Socioculturels	Discursifs et fonctionnels	Morphosyntaxiques	Lexicaux	Phonologiques			
<p>L'étudiant devra être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>D'employer ses savoirs concernant la date et les nombres pour écrire la leçon ;</li> <li>D'identifier des mots ou phrases simples dans textes courts liés à la routine ;</li> <li>De comprendre, analyser et interpréter un document audio authentique ;</li> <li>D'appliquer les savoirs acquis, en ce qui concerne l'unité de la routine ;</li> <li>De comprendre et de consolider les contenus relatifs à l'heure et aux moments de la journée.</li> </ul>	Mettre au point les savoirs sur la leçon.	<p><u>Interaction orale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ouverture de la leçon.</li> </ul>	La routine.	Dialogue.	La phrase interrogative ; Les expressions de temps.	Les activités quotidiennes.		Tableau et stylo.	Évaluation formative (fiche de CO) et continue.	5'
	Consolider les savoirs et résoudre ses fautes.	<p><u>Interaction orale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Correction des exercices de la fiche de travail.</li> </ul>		Dialogue.						20'
	Comprendre et interpréter les paroles de la chanson. Identifier mots et expressions connus sur la routine.	<p><u>Compréhension orale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Écoute de la chanson « Voici ma routine »;</li> <li>Les élèves chantent pour repérer la prononciation;</li> <li>Questionnement sur les mots inconnus.</li> </ul>		Description ; Dialogue.						10'
	Interprétation des éléments trouvés autour de la fiche (les paratextes) et compréhension de leur importance. Décomposer ces informations pour déduire le sujet des textes.	<p><u>Interaction orale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Visionnement des paratextes et colocation d'hypothèses sur les images de la fiche de CO ;</li> </ul> <p><u>Compréhension écrite :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lecture silencieuse de la fiche de CO ;</li> <li>Lecture orientée.</li> </ul>		Dialogue ; Explication.						20'
	Formuler des hypothèses relativement à la situation de communication. Interpréter les contenus et démontrer les savoirs acquis (la CO) dans l'exercice.	<p><u>Compréhension orale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Visionnement d'un reportage sans son;</li> <li>Visionnement (2 fois), avec du son, du reportage;</li> <li>Évaluation de la compréhension orale avec une fiche créée par l'enseignante.</li> </ul>		Description.						35'



Anexo 26 – Cartões Didáticos n.º 1

 <p>FRANCAIS A1.1</p>	 <p>FRANCAIS A1.1</p>	 <p>FRANCAIS A1.1</p>	 <p>FRANCAIS A1.1</p>	 <p>FRANCAIS A1.1</p>
11	12	13	14	15
 <p>FRANCAIS A1.1</p>	 <p>FRANCAIS A1.1</p>	 <p>FRANCAIS A1.1</p>	 <p>FRANCAIS A1.1</p>	 <p>FRANCAIS A1.1</p>
16	17	18	19	20
FRANCAIS A1.1 Se lever	FRANCAIS A1.1 Se doucher	FRANCAIS A1.1 S'habiller	FRANCAIS A1.1 Prendre le petit déjeuner	FRANCAIS A1.1 Avoir cours
1	2	3	4	5
FRANCAIS A1.1 Déjeuner	FRANCAIS A1.1 Gouter	FRANCAIS A1.1 Faire les devoirs	FRANCAIS A1.1 Diner	FRANCAIS A1.1 Se coucher
6	7	8	9	10

Anexo 27 – Cartões Didáticos n.º 2



**Charlotte**

Âge: 28 ans  
Ville: Québec  
Pays: Canada  
Nationalité: canadienne

11



1 2 3 4  
5 6 7 8

12



**Mariama**


Âge: 16 ans  
Ville: Dakar  
Pays: Sénégal  
Nationalité: sénégalaise

7



1 2 3 4  
5 6 7 8

8



**Viviane**


Âge: 24 ans  
Ville: Lyon  
Pays: France  
Nationalité: allemande

1



1 2 3 4  
5 6 7 8

2



**Luca**

Âge: 12 ans  
 Ville: Madrid  
 Pays: Espagne  
 Nationalité: belge

3




4



**Gabriel**

Âge: 7 ans  
 Ville: Genève  
 Pays: Suisse  
 Nationalité: suisse

9



10



**Antoine**

Âge: 18 ans  
 Ville: Toulouse  
 Pays: France  
 Nationalité: portugais

5



6

**Production et Interaction Orales – 7<sup>e</sup> année – « Quelle est ta routine ? »**

<b>Élève :</b>	<b>  Commentaires :</b>					
<b>L'élève questionne son camarade sur sa routine</b>						
- Utilise les marqueurs de la progression (d'abord ; ensuite ; après ; pendant ; finalement ; etc...);	-	-	-	-	-	-
<b>L'élève parle de sa routine (il répond aux questions de son camarade)</b>						<b>/ 20 points</b>
- Utilise les moments de la journée / les heures (le matin ; à deux heures et demie ; à 16h ; etc...);	0	1	2	3	4	5
- Décrit sa routine (je me réveille ; je prends une douche ; je prends le petit-déjeuner ; etc...).	0	1	2	3	4	5
<b>Prononciation</b> – prononce de manière compréhensible.	0	1	2	3	4	5
<b>Lexique</b> – utilise un répertoire limité mais adéquat.	0	1	2	3	4	5

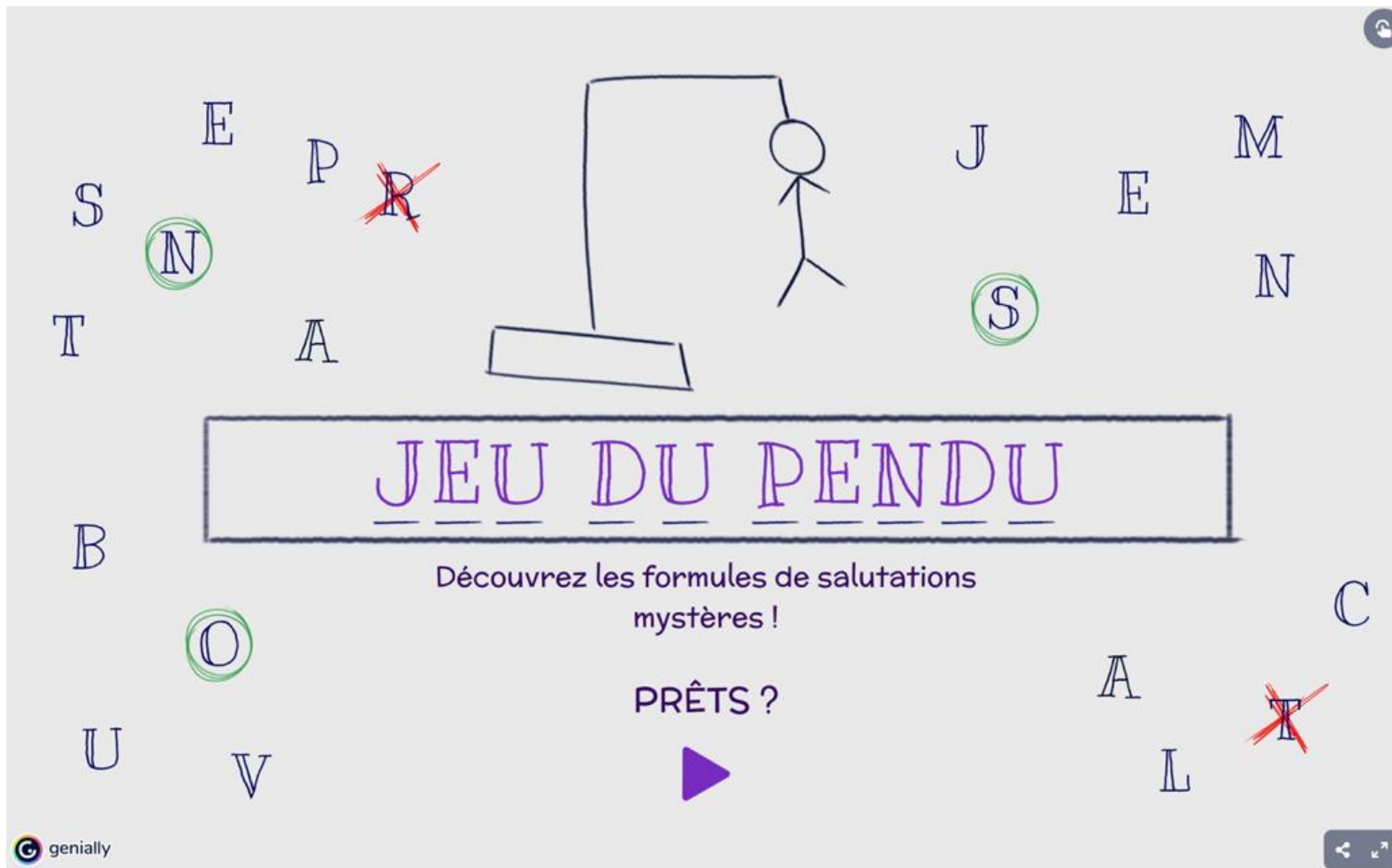
**Ex :**

- L'élève parle de 1 moment de la journée / activité quotidienne = 1 point ;
- L'élève parle de 3 moments de la journée / activités quotidiennes = 3 points ;
- L'élève parle de 5 moments de la journée / activités quotidiennes = 5 points.

<b>Élève :</b>	<b>  Commentaires :</b>					
<b>L'élève parle de sa routine (il répond aux questions de son camarade)</b>						<b>/ 20 p.</b>
- Utilise les moments de la journée / les heures (le matin ; à deux heures et demie ; à 16h ; etc...);	0	1	2	3	4	5
- Décrit sa routine (je me réveille ; je prends une douche ; je prends le petit-déjeuner ; etc...).	0	1	2	3	4	5
<b>Prononciation</b> – prononce de manière compréhensible.	0	1	2	3	4	5
<b>Lexique</b> – utilise un répertoire limité mais adéquat.	0	1	2	3	4	5

<b>Élève :</b>	<b>  Commentaires :</b>					
<b>L'élève parle de sa routine (il répond aux questions de son camarade)</b>						<b>/ 20 p.</b>
- Utilise les moments de la journée / les heures (le matin ; à deux heures et demie ; à 16h ; etc...);	0	1	2	3	4	5
- Décrit sa routine (je me réveille ; je prends une douche ; je prends le petit-déjeuner ; etc...).	0	1	2	3	4	5
<b>Prononciation</b> – prononce de manière compréhensible.	0	1	2	3	4	5
<b>Lexique</b> – utilise un répertoire limité mais adéquat.	0	1	2	3	4	5

Anexo 29 – Atividade “Jogos Diversos”





QUI EST-CE ?

Découvrez les personnages mystères !

PRÊTS ?



genially

126

The image shows a digital quiz interface. At the top center, the text "QUI EST-CE ?" is displayed in a large, dark purple font. Below it, the text "Découvrez les personnages mystères !" is written in a smaller, dark purple font. Further down, the text "PRÊTS ?" is shown in a dark purple font, followed by a purple right-pointing triangle icon. The interface is surrounded by several circular avatars of diverse characters, including a woman with pink hair, a man with orange hair winking, a woman with a blue headscarf, a woman with brown hair, a woman with dark skin and red hair, a man with a black beard, a woman with orange hair, and a woman with dark skin and braids. In the bottom left corner, the "genially" logo is visible. In the bottom right corner, there are small icons for back, forward, and search. The number "126" is located at the bottom right of the page, outside the main interface area.

# LES VIRELANGUES

Répéter le plus rapidement possible  
cettes phrases sur la routine !

PRÊTS ?



# Consultório Linguístico

1

## O que é?

O Consultório Linguístico é uma rubrica quinzenal que se presta a esclarecer as dúvidas de todos os que querem saber mais sobre a língua portuguesa.

## A quem se dirige?

O Consultório Linguístico conta com as dúvidas e colaboração de alunos, encarregados de educação, professores e auxiliares da ação educativa do AEFV.

Envie-nos a sua dúvida através do formulário abaixo. Afinal, o português é da responsabilidade de toda a comunidade educativa.

### Formulário:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScUkaUlpBCZirDJVDO7AuJ0qF7lj\\_Ql\\_s64ismqqlU6OYzTaA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScUkaUlpBCZirDJVDO7AuJ0qF7lj_Ql_s64ismqqlU6OYzTaA/viewform?usp=sf_link)



3

## Como consultá-lo?

Para consultar o Consultório Linguístico basta visitar a página do nosso agrupamento (cf. <https://www.aevf.pt/>), quinzenalmente, à segunda-feira.



## Os participios passados regulares e irregulares

O participio passado é empregue nos tempos verbais compostos (formados por um verbo auxiliar e um verbo principal). Há verbos que têm duplo participio passado e possuem, por isso, uma forma regular e uma forma irregular. Os participios passados regulares formam-se com duas terminações diferentes:

- -ar > -ado (**ex:** cantar > cantado);
- -er / -ir > -ido (**ex:** comer > comido / partir > partido).

É importante ressaltar que, geralmente:

- a **forma regular** recorre aos auxiliares **ter** e **haver**;
- a **forma irregular** recorre aos auxiliares **ser** e **estar**.

Vejamos alguns exemplos...

### Aceite ou Aceitado ?

O verbo aceitar possui dois participios passados: regular (aceitado) e irregular (aceite).

A forma regular usa-se com os verbos ter e haver (ter aceitado; haver aceitado).

**Ex.:** Ele ontem tinha aceitado o acordo.

A forma irregular aplica-se com os verbos ser e estar (ser aceite; estar aceite).

**Ex.:** O acordo foi aceite ontem.

O verbo entregar possui dois participios passados: regular (entregado) e irregular (entregue).

A forma regular usa-se com os verbos ter e haver (ter entregado; haver entregado).

**Ex.:** Ninguém tinha entregado a carta.

A forma irregular aplica-se com os verbos ser e estar (ser entregue; estar entregue).

**Ex.:** A carta está entregue.

### Entregue ou Entregado ?

### Morto ou Matado ?

O verbo matar possui dois participios passados: regular (matado) e irregular (morto).

A forma regular usa-se com os verbos ter e haver (ter matado; haver matado).

**Ex.:** Ela, sem querer, tinha matado a planta.

A forma irregular aplica-se com os verbos ser e estar (ser morto; estar morto).

**Ex.:** A planta está morta.

O verbo imprimir possui dois participios passados: regular (imprimido) e irregular (impresso).

A forma regular usa-se com os verbos ter e haver (ter imprimido; haver imprimido).

**Ex.:** Ela tinha imprimido a folha.

A forma irregular aplica-se com os verbos ser e estar (ser impresso; estar impresso).

**Ex.:** A folha foi impressa.

### Impresso ou Imprimido ?

## Os erros mais comuns nas formas verbais

10

### \*Haviam vs. Havia

Quando o verbo "haver" é empregue no sentido de "existir", é obrigatória a utilização da 3ª pessoa do singular ("havia"):



- ✗ \*Haviam muitas pessoas na loja;
- ✓ Havia muitas pessoas na loja.

### \*Interviu vs. Interveio

Primeiramente, é importante recordar que o verbo "intervir" deriva do verbo "vir" (inter + vir). Por conseguinte, tal como dizemos "ela veio ao jantar", devemos dizer "ela interveio no debate":

20

- ✗ \*Ela entreviu na discussão;
- ✓ Ela interveio na discussão.

30

### \*Fizes-te vs. Fizeste

Na língua portuguesa, não existe o termo "fizes-te". Assim, na 2ª pessoa do singular (tu) do pretérito perfeito do indicativo do verbo "fazer", recorre-se à forma verbal "fizeste":

- ✗ \*Fizes-te o que te pedi?
- ✓ Fizeste o que te pedi?

### \*Saiem vs. Saem

A forma "saiem" é uma transposição da pronúncia para a escrita. Isto acontece porque, na oralidade, é comum a inserção da vogal "i". Logo, "saem" é a forma correta correspondente à 3ª pessoa do plural do presente do indicativo do verbo "sair":

- ✗ \*Os alunos saiem às 18h da escola.
- ✓ Os alunos saem às 18h da escola.

**Nota:** O mesmo se aplica nos verbos "cair" (caem) e "trair" (traem), por exemplo.



Anexo 33 – Visita de Estudo ao Centro Olga Cadaval (Sintra, Turma 11.º7.ª)



[Anexo 34](#) – Apresentação *Les Vacances*







## Anexo 37 – Plano do Projeto “Aprender a Cantar”



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VERGÍLIO FERREIRA ESCOLA BÁSICA SÃO VICENTE – TELHEIRAS

Francês junho 2022

FRÈRE JACQUES

7º ano Prof.ª: Beatriz Carvalho

### **FRÈRE JACQUES<sup>1</sup> – Paroles**

Frère<sup>2</sup> Jacques

Frère Jacques

Dormez-vous?

Dormez-vous?

Sonnez<sup>3</sup> les matines

Sonnez les matines<sup>4</sup>

Ding, ding, dong

Ding, ding, dong

Frère Jacques

Frère Jacques

Dormez-vous?

Dormez-vous?

Sonnez les matines

Sonnez les matines

Ding, ding, dong

Ding, ding, dong

Ding, ding, dong

Ding, ding, dong

---

<sup>1</sup> Frère Jacques – Chanson enfantine française du XVIII<sup>e</sup> siècle.

<sup>2</sup> Frère – Nom donné aux religieux non prêtres.

<sup>3</sup> Sonnez – Produire des sons, mettre une cloche en mouvement.

<sup>4</sup> Matines – Première partie de l'office divin qui se chantait avant le lever du jour.

## Préparation

### Important :

- *La chanson* → le choix de chansons à exploiter doit prendre en compte les critères suivants :
  - On préfère les chansons lentes ;
  - Le contenu doit être choisi pour sa simplicité lexicale et syntaxique ;
  - De courts extraits de chansons sont très bienvenus ;
  - La mélodie doit être facilement mémorisée par les étudiants ;
  - Le rythme et l'accentuation doivent suivre au plus près la parole naturelle ;
  - La grande fréquence des <e> de fin de mot prononcés en chanson constitue une différence importante avec le français parlé.

### Avant d'écouter la chanson → On va travailler :

- *Le corps et la voix* → debout, les jambes légèrement écartées, le dos droit, les bras relâchés le long du corps (secouer les bras pour les détendre) ; roulez les épaules d'avant vers l'arrière en tour complet (5 fois), puis d'arrière en avant (5 fois) ; inspirez en montant les épaules jusqu'aux oreilles, montez, montez... et relâchez en expirant (3 fois) ; laissez tomber la tête en avant et la faire rouler légèrement à droite et à gauche, puis en amplifiant lentement et très progressivement les mouvements, attention au tour complet ; saisissez le côté gauche de la tête, au-dessus de l'oreille avec le bras droit par-dessus la tête, et tirez lentement et progressivement vers la droite en expirant : pour étirer le côté gauche du cou ; idem de l'autre côté ; saisissez le poignet gauche avec la main droite et tirez-le en haut à gauche au moins à hauteur de la tête, et tirez lentement et progressivement vers la droite en expirant : pour étirer le côté gauche du torse ; idem de l'autre côté ; joignez les mains au niveau du sternum, et expirez en poussant un objet imaginaire vers le bas ; inspirez en revenant à la position initiale, puis expirez en poussant devant soi ; une troisième fois en poussant vers le haut ;
- *La respiration* → asseyez-vous au fond de votre chaise ; posez les mains sur les cuisses ; laissez tomber les épaules ; fermez les yeux ; relaxez-vous ; écoutez votre respiration ; vous allez prendre une inspiration profonde, comme on remplit un verre, l'air qui remplit votre ventre remplit d'abord le bas ; à la fin de l'inspiration, vous allez compter jusqu'à 3 et puis expirez lentement ; répétez ; votre corps est dans une position confortable et vos yeux sont fermés ; prenez une autre respiration profonde, encore plus basse que la première et tenez jusqu'à 5 et expirez lentement ; vous êtes détendus et vous perdez les sensation de votre corps ; maintenant, inspirez à nouveau et comptez jusqu'à 8 avant d'expirer ;
- *La relaxation* → imaginaire guidé → vous êtes chez vous ; dans un lieu spacieux et agréable et familier... il fait juste un peu chaud, c'est un dimanche matin et vous avez dormi tout ce dont vous avez besoin ; il fait beau, vous vous sentez prêt à profiter de la journée ; une sensation de lumière, de paix et de calma qui vous entoure... vous respirez...vous êtes dans un état agréable de relaxation, vous ouvrez doucement les yeux.

Après écouter la chanson → première fois → les outils du diagnostic :

- *Pour la production :*
  - La parole spontanée → elle peut porter sur un sujet familier, sur une séquence d'images, ou être associée à une image choisie parmi un ensemble ;
  - La répétition → l'attention est uniquement portée sur la prononciation ; on peut évaluer ainsi la capacité d'imitation, d'acceptation de la différence vocale / souplesse vocale ;
  - La lecture à haute voix → il est intéressant d'enregistrer les performances de début de formation et d'effectuer de nouveaux enregistrements en fin de formation pour évaluer la progression ;

Après écouter la chanson → deuxième fois → préparation proprement dite :

- *Le rythme* (découper et démarquer les syllabes et les pauses → répéter → essentiel pour structurer la prise de parole et faciliter grandement l'intelligibilité) ;
- *L'imitation* (corriger par l'imitation de l'accent français les caractéristiques suprasegmentales d'une production en français) → après avoir écouté suffisamment de fois l'extrait, on invite les étudiants à chanter en playback → après, il faut produire la phrase en français → conclure qu'il est important d'entrer dans la musique de la langue.

### **Présentation**

1. Présentation de la classe et du projet aux élèves de l'École Élémentaire (cours préparatoire) ;
2. Les élèves du 7<sup>o</sup>1<sup>a</sup> font leur « spectacle » – interprétation de la chanson ;
3. Les élèves enseignent la chanson aux élèves de l'École Élémentaire.

### **Matériel**

- Cloche
- Ordinateur
- Projecteur

### **Horaire et Duration**

Cours de français du 7<sup>o</sup>1<sup>a</sup> (9h45 – 11h15) :

- 45m en salle – préparation
- 20/30m – spectacle/présentation
- 15m en salle – fête finale



The infographic is set against a dark red background with a vertical black stripe. At the top, the word 'Pièces' is written in a white, stylized font. Below it, two theater masks are depicted: a red one on the left with a wide smile, and a yellow one on the right with a frown. A blue ribbon-like shape connects the two masks. Below the masks, the words 'de Théâtre' are written in a white, stylized font. In the center, the text 'FRANÇAIS 7°3ª' is displayed in a small, white, sans-serif font. The entire graphic is decorated with several white starburst patterns.

- Au début du 3e semestre on fera la tâche finale de l'unité didactique *La Routine*.
- On fera diverses pièces de théâtre, en groupe, sur la routine.
- Chaque membre du groupe représente un membre d'une famille.