

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

Desenvolver o conhecimento lexical em sala de aula: experiência didática em Português Língua Materna e em Espanhol Língua Estrangeira no Ensino Secundário

Ana Marta Leal Malheiro Couto

M

2019



Ana Marta Leal Malheiro Couto

**Desenvolver o conhecimento lexical em sala de aula: experiência
didática em Português Língua Materna e em Espanhol Língua
Estrangeira no Ensino Secundário**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol,
orientado pela Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández
coorientado pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues
Orientadora de Estágio de Espanhol, Dr.ª Cláudia Messias
Orientadora de Estágio de Português, Dr.ª Fernanda Delindro
Supervisora de Estágio de Espanhol, Professora Doutora Pilar Nicolás Martínez
Supervisora de Estágio de Português, Professora Doutora Isabel Morujão

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

maio de 2019

Desenvolver o conhecimento lexical em sala de aula: experiência didática em Português Língua Materna e em Espanhol Língua Estrangeira no Ensino Secundário

Ana Marta Leal Malheiro Couto

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol,
orientado pela Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández
coorientado pela Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues
Orientadora de Estágio de Espanhol, Dr.ª Cláudia Messias
Orientadora de Estágio de Português, Dr.ª Fernanda Delindro
Supervisora de Estágio de Espanhol, Professora Doutora Pilar Nicolás Martínez
Supervisora de Estágio de Português, Professora Doutora Isabel Morujão

Membros do Júri

Professora Doutora Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández
Faculdade Letras - Universidade Porto

Professor Doutor Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo
Faculdade Letras - Universidade Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade Letras - Universidade Porto

Classificação obtida: 16 valores

Ao meu pai e à minha mãe.

Sumário

Declaração de honra.....	9
Agradecimentos.....	10
Resumo.....	11
Abstract	12
Resumen.....	13
Índice de ilustrações.....	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	16
Introdução	17
Capítulo 1 – Contexto da investigação.....	19
1.1. Contextualização sociogeográfica da instituição	19
1.2. Caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos	20
1.2.1. Características das turmas de Espanhol Língua Estrangeira	21
1.2.2. Características das turmas de Português Língua Materna.....	22
1.3. Definição da área de intervenção e dos objetivos do projeto	23
Capítulo 2 – Enquadramento teórico.....	27
2.1. Os conceitos de “aquisição” e “aprendizagem”	27
2.2. “Léxico” e “vocabulário”: distinção.....	29
2.3. A competência lexical	32
2.4. Estratégias para aumentar o capital lexical dos estudantes	34
2.5. O papel do léxico nos documentos orientadores da prática letiva.....	38
2.5.1. Documentos orientadores em Espanhol Língua Estrangeira.....	38
2.5.2. Documentos orientadores em Português Língua Materna.....	40
Capítulo 3 – Prática letiva	43
3.1. Ciclo zero: observação e diagnóstico	43
3.1.1. Observação: assistência às aulas das professoras cooperantes.....	43
3.1.2. Fase de diagnóstico	44
3.1.2.1. Diagnóstico: inquérito por questionário	45
3.1.2.2. Diagnóstico: aulas zero	53
3.2. Ciclo I: descrição do plano de intervenção	56
3.2.1. Plano de intervenção em Espanhol Língua Estrangeira	60
3.2.1.1. Sequência didática I	60
3.2.1.2. Sequência didática II	64

3.2.1.3. Reflexão crítica	67
3.2.2. Plano de intervenção em Português Língua Materna	69
3.2.2.1. Sequência didática I	69
3.2.2.2. Sequência didática II	72
3.2.2.3. Reflexão crítica	74
3.3. Ciclo II: descrição do plano de intervenção	76
3.3.1. Plano de intervenção em Espanhol Língua Estrangeira	80
3.3.1.1. Medição das aprendizagens.....	80
3.3.1.2. Reflexão crítica	80
3.3.1.3. Segundo inquérito por questionário	81
3.3.2. Plano de intervenção em Português Língua Materna	86
3.3.2.1. Medição das aprendizagens.....	86
3.3.2.2. Reflexão crítica	89
3.3.2.3. Segundo inquérito por questionário	90
Considerações finais.....	96
Referências bibliográficas	99
Anexos.....	103
Anexo 1	104
Anexo 2	106
Anexo 3	108
Anexo 4	109
Anexo 5	110
Anexo 6	112
Anexo 7	113
Anexo 8	115
Anexo 9	117
Anexo 10	119

Declaração de honra

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

[Porto, 31 de maio de 2019]

[Ana Marta Leal Malheiro Couto]

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos os que acompanharam e fizeram parte deste processo acadêmico e profissional.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Mirta dos Santos Fernández, Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues e Professora Doutora Pilar Nicolás Martínez que, de forma tão profissional, me guiaram neste percurso.

Uma palavra de agradecimento à Dr.^a Fernanda Delindro e Dr.^a Cláudia Messias pela disponibilidade, acompanhamento e palavras sábias repletas de experiência.

Resumo

O projeto de investigação-ação que se apresenta situa-se no campo do ensino-aprendizagem de Português Língua Materna e do Espanhol Língua Estrangeira no Ensino Secundário. O estudo realizado tem por objetivo criar estratégias potenciadoras do desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos, em articulação com atividades de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua. A partir de um enquadramento teórico, que evidencia a importância da consciencialização e do conhecimento lexical explícito, procurámos criar percursos pedagógico-didáticos que foram postos em prática durante o estágio pedagógico, com vista a uma reflexão sobre o seu impacto no desenvolvimento do capital lexical dos alunos com os quais trabalhamos. O presente relatório está estruturado em duas partes principais: na primeira, é apresentado o quadro teórico que suporta este estudo; na segunda, descreve-se a prática pedagógico-didática e as reflexões produzidas a partir dos dados recolhidos durante as aulas lecionadas.

Efetuada o estudo teórico, apresentaremos algumas sugestões pedagógico-didáticas, diretamente relacionadas com a abordagem proposta, resultantes das observações feitas ao longo deste período letivo. Durante a intervenção pedagógica foi-nos possível criar a necessidade de explorar e desenvolver a competência lexical dos alunos através da utilização de estratégias diversificadas e de materiais pedagógicos adequados, dando espaço à reflexão da língua, à consciencialização vocabular e à aquisição de saberes prioritários.

Palavras-chave: competência lexical, conhecimento explícito da língua, precisão e propriedade lexical

Abstract

The action-research project presented pertains to the field of teaching-learning Portuguese native language and Spanish foreign language in high school. The object of study includes strategies that enhance the development of students' lexical knowledge, along with reading, writing and reflection on the language. From a theoretical standpoint, which highlights the importance of awareness and explicit lexical learning, we sought to create a methodology that was tested during the pedagogical internship, with the aim to reflect on its impact on students' lexical capital development. This report is divided in two main sections: the first presents the theoretical framework that supports this study; the second describes the pedagogical-didactic practice and the conclusions derived from the data that was collected during classes.

Following the theoretical study, we will present several pedagogical-didactic suggestions directly related to the proposed approach, resulting from the observations retrieved during this school term. These observations led to the acknowledgement of the need to explore and develop the lexical competence of students through the creation and use of diversified strategies and suitable pedagogical materials, which allowed the reflection on the language, the internalization of vocabulary, and the acquisition of priority knowledge.

Keywords: lexical learning, lexical competence, precision and lexical property

Resumen

El proyecto de investigación que se presenta se relaciona con el área de la enseñanza y del aprendizaje de Portugués Lengua Materna y del Español Lengua Extranjera, en la enseñanza secundaria. Este estudio consistió en el diseño, puesta en práctica y evaluación de estrategias que potenciaran el desarrollo del conocimiento lexical de los estudiantes, en articulación con actividades de lectura, de escritura y de reflexión sobre la lengua. A partir de un marco teórico, que pone de manifiesto la importancia de la concienciación y del conocimiento lexical explícito, buscamos implementar metodologías adecuadas, que se llevaron al aula durante las prácticas lectivas, con el propósito de estimular el desarrollo del caudal lexical de los alumnos con quienes trabajamos. El presente trabajo está estructurado en dos partes principales: la primera, es la presentación del marco teórico que sostiene empíricamente este estudio; en la segunda, se describe la práctica pedagógica y se presentan las reflexiones resultantes de las informaciones y de los datos recogidos a lo largo de las clases planificadas.

Efectuado el estudio teórico, se presentan algunas sugerencias pedagógico-didácticas directamente relacionadas con la temática propuesta, a partir de las observaciones efectuadas a lo largo de este curso lectivo. Durante esta investigación pedagógica, tuvimos la oportunidad de explotar y desarrollar la competencia lexical del alumnado mediante la creación y utilización de estrategias diversificadas y de materiales pedagógicos adecuados, permitiendo así que los estudiantes reflexionaran sobre la lengua, potenciando a la vez su conciencia lexical y la adquisición de saberes básicos.

Palabras-clave: competencia lexical, conocimiento explícito de lengua, precisión y propiedad lexical

Índice de ilustrações

- Gráfico 1** – Durante este ano letivo foi-te atribuída Ação Social Escolar (ASE)?
- Gráfico 2** – Quais as habilitações literárias do teu encarregado de educação?
- Gráfico 2** – Cuándo no entiendes el significado de una palabra o expresión, ¿preguntas a la profesora?
- Gráfico 4** – Dentro de las competencias indicadas, ¿en cuál tienes más dificultades?
- Gráfico 5** – ¿Sueles usar palabras generales como “cosa” o el verbo “decir” en tu discurso escrito?
- Gráfico 6** – ¿Consideras importante aprender vocabulario en lengua extranjera?
- Gráfico 7** – Durante este ano letivo foi-te atribuída Ação Social Escolar (ASE)?
- Gráfico 8** – Quais as habilitações literárias do teu encarregado de educação?
- Gráfico 9** – Costumas ler livros ou artigos fora da sala de aula?
- Gráfico 10** – Durante as aulas, quando não percebes o significado de uma palavra, expões a tua dúvida à professora?
- Gráfico 11** – Dentro das competências a seguir indicadas qual é aquela em que sentes mais dificuldade?
- Gráfico 12** – Consideras importante aprender vocabulário na tua Língua Materna?
- Gráfico 13** – La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, me ayudó a adquirir vocabulario nuevo.
- Gráfico 14** – La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, me ayudó a entender mejor los textos en español.
- Gráfico 15** – La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, contribuyó a que pudiese usar el nuevo léxico en contextos orales.
- Gráfico 16** – La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, contribuyó a que pudiese usar nuevo léxico en los textos que escribo.
- Gráfico 17** – ¿Aprendes vocabulario nuevo en todas las clases de español?
- Gráfico 18** – Consideras que las actividades realizadas en clase, por la profesora en prácticas, ¿fueron útiles para un aprendizaje enriquecedor?
- Gráfico 19** – As atividades realizadas em aula sobre o léxico, com a professora estagiária,

ajudaram-me a adquirir vocabulário novo.

Gráfico 20 – As atividades realizadas em aula sobre o léxico, com a professora estagiária, ajudaram-me a compreender melhor os textos literários trabalhados.

Gráfico 21 – As atividades realizadas em aula sobre o léxico, com a professora estagiária, contribuíram para que eu usasse novos vocábulos nos textos que escrevo.

Gráfico 22 – Aprendes vocabulário novo em todas as aulas de português?

Gráfico 23 – Consideras as atividades de vocabulário úteis para uma aprendizagem mais enriquecedora?

Figura 1 – Atividades de desenvolvimento da consciência linguística

Figura 2 – Quadro relativo à amplitude do vocabulário (QECR)

Figura 3 – Quadro relativo ao domínio do vocabulário (QECR)

Figura 4 – Exemplar de uma carta do jogo “Bingo”

Figura 5 – Exercício de preenchimento de espaços na unidade didática 3 denominada “En familia”

Figura 6 – Exercício denominado de “Comecocos” realizado na unidade didática denominada “En familia”

Figura 7 – Imagem retirada de um anúncio publicitário de CocaCola: “¿Y tú, también eliges?”

Figura 8 – Exercício denominado de “¿Quién tiene?” realizado na unidade didática denominada “A la mesa”

Figura 9 – Exercício denominado de “Adivinanzas” realizado na unidade didática denominada “A la mesa”

Figura 10 – Exercício denominado de “Tabú de los alimentos” realizado na unidade didática denominada “A la mesa”

Figura 11 – Imagem relativa ao Ato I

Figura 12 – Imagem relativa ao Ato II

Figura 13 – Imagem relativa ao Ato III

Figura 14 – Exercício 2 da ficha de trabalho

Figura 15 – Exercício 1 da ficha de autoavaliação

Figura 16 – Exercício 2 da ficha de autoavaliação

Lista de abreviaturas e siglas

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

PLM – Português Língua Materna

ESRT – Escola Secundária de Rio Tinto

ASE - Ação Social Escolar

L1 – Língua Primeira

LE – Língua Estrangeira

PCIC – Plano Curricular do Instituto Cervantes

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

A intervenção pedagógica que é a base da investigação-ação que será relatada no presente relatório foi realizada no âmbito do estágio pedagógico de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira, na componente da iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, que decorreu no ano letivo de 2017/2018, na Escola Secundária de Rio Tinto.

A partir da observação das turmas envolvidas, conseguimos perceber que os alunos manifestavam dificuldades na interpretação textual, na produção escrita e na expressão oral, o que nos motivou a enveredar, inicialmente, por uma investigação aprofundada para, posteriormente, criarmos estratégias que permitissem desenvolver um conjunto de experiências pedagógico-didáticas referentes ao objeto de estudo. Procuramos perceber os motivos destes factos e concluímos que a escassez de hábitos de leitura e escrita, o uso pouco frequente de dicionários e gramáticas, bem como a inexistência de atividades didáticas em sala de aula poderiam estar diretamente relacionados com a problemática existente.

Observámos aulas e atividades que assentavam na promoção do conhecimento gramatical e de estratégias que se baseavam na exposição dos conteúdos oferecidos pelos manuais escolares. Acreditamos que a promoção de momentos de reflexão em aula acerca da língua, seja ela Português Língua Materna (PLM) ou Espanhol Língua Estrangeira (ELE), contribui para a aquisição de saberes essenciais e para a melhoria da consciencialização lexical. Por este motivo, procuramos aplicar estratégias didáticas promotoras da compreensão das palavras, mobilizando conceitos como “família de palavras”, “campo semântico” e “campo lexical”.

Nesse sentido, o primeiro capítulo deste relatório destina-se à contextualização sociogeográfica da instituição em que decorreu o estágio pedagógico e à caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos no estudo exploratório realizado. Da análise dos perfis dos alunos resultou a definição da área de intervenção pedagógico-didática prioritária e dos objetivos deste projeto de investigação.

No segundo capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico do estudo em referência, a partir dos conceitos-chave subjacentes às linhas de investigação: competência lexical, conhecimento explícito da língua, precisão e propriedade lexical.

O último capítulo corresponde à descrição da prática letiva realizada, através da apresentação das sequências didáticas elaboradas no âmbito da intervenção educativa mencionada no capítulo anterior. São explicadas não só as atividades pedagógico-didáticas implementadas, mas também os resultados obtidos. A análise e a interpretação dos dados têm como referência as prioridades e os objetivos inicialmente propostos para a concretização deste projeto.

Capítulo 1 – Contexto da investigação

Neste capítulo fazemos uma apresentação do contexto sociogeográfico da escola que acolheu a prática de ensino supervisionada, referenciando, posteriormente, o perfil do desempenho dos estudantes envolvidos, bem como a intervenção e o objetivo do projeto em estudo.

1.1. Contextualização sociogeográfica da instituição

O estágio pedagógico, inserido na unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional”, realizou-se na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), localizada na Travessa Cavada Nova, em Rio Tinto, a leste do concelho do Porto.

Com uma população estudantil de cerca de mil alunos, que frequentam o terceiro ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, esta escola é a sede de um agrupamento de escolas que alberga 9 estabelecimentos de ensino, que correspondem aos vários níveis do sistema educativo: jardim-de-infância, Ensino Básico e Ensino Secundário. Além disso, é também responsável pelo Lar de Infância e Juventude Especializado “Coração D’Ouro”.

A área de abrangência desta escola é bastante considerável, uma vez que recebe alunos das freguesias de Rio Tinto, de Baguim do Monte e de Fânzeres. Além destas freguesias, a Escola Secundária de Rio Tinto admite também alunos oriundos de outras freguesias do concelho.

O Agrupamento de Escolas de Rio Tinto está sujeito a contínuos processos de avaliação, que contribuem para o plano de melhoria da Escola, que visa aumentar a sua qualidade e aperfeiçoar as estratégias pedagógicas e didáticas. A partir de avaliações internas e externas, concluiu-se que é necessário dar prioridade a domínios estratégicos como o sucesso educativo, a qualidade da ação educativa, a cidadania ativa e também o repensar e refletir em comunidade. Este projeto educativo está orientado para a melhoria da taxa global de sucesso escolar dos alunos, para a redução da taxa de abandono e de saída antecipada da escola, para a promoção da responsabilização dos alunos, para a resolução das situações de indisciplina e comportamentos desadequados e para o

incremento da participação dos pais e dos encarregados de educação na vida escolar.

De acordo com os dados existentes, este agrupamento de escolas está localizado num contexto económico e social desfavorecido, sendo que mais de metade dos alunos provêm de famílias carenciadas: 44.25% dos alunos beneficia de Ação Social Escolar (ASE) e as habilitações académicas dos encarregados de educação correspondem maioritariamente aos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

A ESRT obedece aos princípios da integração de uma escola dentro de uma comunidade social e economicamente diversificada, garante as condições de trabalho, de desenvolvimento pessoal e social e promove a participação de todos no processo educativo, disponibilizando aos alunos uma biblioteca equipada, serviços de Psicologia e Orientação, desporto escolar, serviços de apoio educativo especializado e permitindo o desenvolvimento dos alunos de acordo com os seus interesses e necessidades.

No núcleo de estágio estiveram envolvidos mais três colegas do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol. É importante salientar que entre os quatro estagiários do núcleo sempre esteve presente o espírito de colaboração e entreajuda o que contribuiu para o bom ambiente na escola onde decorreu a prática pedagógica. Quanto às professoras titulares das disciplinas, foram também elementos fundamentais deste processo, uma vez que estiveram sempre disponíveis para auxiliar e orientar os quatro estagiários.

1.2. Caracterização dos perfis de desempenho dos alunos envolvidos

Durante o estágio, trabalhámos com quatro turmas: duas na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira e outras duas na de Português. A intervenção pedagógico-didática correspondente ao trabalho de investigação-ação que é objeto central deste relatório foi efetuada apenas no Ensino Secundário, numa turma do 10.º, noutra do 11.º e numa turma do 12.º ano. As turmas em causa pertenciam ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades (turmas de Espanhol Língua Estrangeira) e ao de Ciências e Tecnologias (turmas de Português).

A observação das aulas realizadas pelas orientadoras de estágio, de setembro a novembro, tal como a transmissão de informações veiculadas pelas professoras cooperantes sobre o perfil dos alunos serviram para a familiarização com os estudantes, para perceber o seu desempenho tendo por referência as competências e os conhecimentos inseridos nos textos programáticos, e também nos permitiram detetar, nomeadamente, a carência de vocabulário formal e o reduzido capital lexical dos discentes em ambas as disciplinas.

1.2.1. Características das turmas de Espanhol Língua Estrangeira

A turma de Espanhol Língua Estrangeira, do 10.º ano, durante este período de observação, revelou ser constituída por um grupo de alunos interessado e participativo nas tarefas realizadas em aula. Neste período, grande parte dos elementos da turma empenhava-se nas tarefas que a professora titular propunha, mostrava-se atenta e participava com pertinência em aula, por meio de intervenções adequadas.

Relativamente ao aproveitamento escolar, esta turma foi caracterizada como sendo um grupo com aproveitamento satisfatório, havendo, contudo, alguma heterogeneidade entre os alunos, uma vez que existiam estudantes que tinham preparação e seguiam hábitos de estudo regulares, contrariamente a outros elementos, que se mostravam mais apáticos e inativos. É de salientar que, nesta turma, houve um estudante que saiu precocemente, tendo chegado a ponderar o abandono escolar, e dois alunos que ponderaram a mudança de área como consequência dos maus resultados.

Desde o princípio do ano escolar, foram notórias as dificuldades de expressão oral e escrita, fortemente associadas à inexistência do contacto com a língua espanhola, bem como das suas culturas. A partir de questionários orais e informais introdutórios à formação da língua pudemos verificar que os alunos raramente se tornavam parte da comunidade integrante, ou se relacionavam diretamente com os hábitos, costumes e valores de estes países de língua espanhola e de culturas hispânicas. De entre as razões destas dificuldades, poderá estar o facto de as habilitações literárias dos encarregados de educação oscilarem entre o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Da mesma forma, os fatores socioeconómicos poderão estar relacionados com a constatação do défice vocabular dos

alunos, uma vez que o nível de escolarização dos pais, o conhecimento prévio sobre o mundo e a variedade linguística determinam e relacionam-se com o capital lexical dos discentes. (Duarte, 2011)

A turma do 11.º ano de Espanhol Língua Estrangeira revelou ser, de um modo geral, bastante comunicativa e interessada. Os estudantes estiveram empenhados, realizaram as tarefas escolares propostas, mostraram-se motivados e participaram adequadamente durante as aulas. Houve ainda, de facto, um determinado grupo de alunos que se destacou positivamente pela participação espontânea e autónoma.

No início do ano letivo, elementos da turma do 10.º ano apresentaram problemas de indisciplina; porém, as problemáticas comportamentais evoluíram adequadamente, embora fosse por vezes necessário pedir para não se dispersarem nas conversas com os colegas.

1.2.2. Características das turmas de Português Língua Materna

O 11.º ano da disciplina de Português apresentou uma extraordinária evolução ao longo do percurso letivo, revelando um ritmo de aprendizagem oportuno e empenho na superação das dificuldades, pelo que chegaram a alcançar bons resultados. No entanto, houve certos alunos que demonstraram algumas dificuldades, nomeadamente na expressão escrita e oral, revelando um domínio deficitário de vocabulário apropriado e preciso. Este grupo mostrou-se empenhado, criativo, espontâneo e motivado para a aquisição de conhecimentos. Foram alunos que intervieram de forma pertinente, manifestando, contudo, dificuldades no domínio de registos formais de uso da língua oral e escrita e certa relutância à realização de atividades escritas. No que respeita à conduta, esta turma não revelou qualquer problema disciplinar ou comportamentos desviantes.

A turma do 12.º de Português evidenciou sempre grande empatia e afinidade entre professores e alunos, potenciando o bom ambiente em sala de aula, promovendo um trabalho e empenho admiráveis na realização das atividades propostas, considerando-as uma forma de alcançarem as aprendizagens necessárias para resultados de excelência.

No que concerne ao aproveitamento desta turma, consideramo-lo “Muito Bom”, apesar de um aluno ter revelado alguma apatia durante a execução das atividades. Nas

aulas, observámos que a concentração, a adequação ao ritmo de aprendizagem, o trabalho sistemático além das atividades letivas, o método adequado de estudo e o cumprimento dos trabalhos de casa para consolidação e aprofundamento dos conhecimentos deram um grande contributo para a qualidade do aproveitamento da turma. Nesta turma, grande parte dos discentes praticava atividades extracurriculares como desporto, teatro ou música.

Ao analisar os registos biográficos dos discentes, detetámos distinções que gostaríamos de referir relativamente às turmas de Português e de Espanhol Língua Estrangeira. As turmas do curso de Ciências e Tecnologias da disciplina de Português provêm de famílias economicamente estáveis, com participação ativa na vida escolar, que procuravam intensificar o estudo dos seus educandos através de explicações particulares à disciplina de Português, tal como nos foi dado a conhecer por quatro alunos desta turma. Para além disso, o nível de formação dos encarregados de educação destes estudantes era maioritariamente de nível superior universitário. É também importante salientar, que nestas turmas não havia nenhum caso de insucesso escolar.

As turmas em que lecionámos Espanhol Língua Estrangeira eram do curso de Línguas e Humanidades. Nestas turmas, verificaram-se saídas antecipadas do sistema escolar por parte de um aluno (abandono escolar), que manifestava abertamente o seu desinteresse e desmotivação pela escola, através de situações de indisciplina e comportamentos desadequados. Procurámos conhecer melhor o enquadramento familiar dos alunos destas turmas, através dos seus registos biográficos. Verificámos que praticamente 75% dos pais/encarregados de educação possuíam habilitações literárias inferiores ao Ensino Superior. Além disso, participavam pouco na vida escolar dos educandos, tendo em conta o reduzido número de presenças nas reuniões com o diretor de turma.

1.3. Definição da área de intervenção e dos objetivos do projeto

Na sequência das observações realizadas às turmas durante os dois primeiros meses do ano escolar, foram detetadas dificuldades no desempenho escolar dos alunos. O diagnóstico dos problemas encontrados permitiu definir de modo mais fundamentado

objetivos específicos para a prática letiva e criar um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas orientadas para a sua resolução.

Nas aulas de Português Língua Materna, o aspeto que se nos afigurou mais problemático foi a falta de vocabulário diversificado dos alunos, que se notava sobretudo em duas situações de comunicação: na compreensão de textos orais e escritos, por um lado, e nas intervenções orais, por outro. No primeiro caso, havia uma necessidade permanente de a professora explicar o significado de palavras que são mais ou menos comuns; no segundo caso, havia uma repetição de alta frequência de algumas palavras de significação geral (como a palavra “coisa”) e de bordões linguísticos (como a palavra “tipo”), entre outros aspetos.

Por que razão esta situação nos pareceu preocupante?

Um dos argumentos mais importantes é explicado por Inês Duarte (2011) quando refere que:

(...) as palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura. (Duarte, 2011: 9)

Desta forma, considerando que a valorização de um capital lexical adequado é um passaporte para o sucesso escolar e que o Português é uma disciplina de formação geral, que se assume de forma multifacetada como instrumento fundamental para o estudo de outras áreas, na qual a disciplina de Espanhol Língua Estrangeira está naturalmente inserida, procurámos trabalhar este domínio, que constitui um suporte fundamental para as competências de Compreensão e Expressão Oral e Escrita.

Nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira, verificámos também que a falta de precisão vocabular era um obstáculo à comunicação, pois o uso de palavras repetidas e desadequadas ao contexto tornavam a compreensão do discurso oral e escrito dos alunos

muito difícil. No estudo de uma língua estrangeira a aprendizagem do léxico é uma componente fundamental para a correta aquisição da língua.

Temos consciência da evolução que tem havido no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas quanto à importância de pôr em prática estratégias de ensino-aprendizagem do léxico. Contudo, sabemos também que este trabalho tem sido ocasional. Tendencialmente, a abordagem explícita e intencional do ensino-aprendizagem do léxico é limitada e a maior parte dos exercícios didáticos propostos pelos manuais escolares é, no caso da Língua Estrangeira, circunscrita a listas organizadas com base nos temas previstos no programa e, no caso da Língua Materna, à explicitação das palavras consideradas desconhecidas pelos alunos em glossários que acompanham os textos que são objeto de leitura obrigatória. Aliás, sobre o Espanhol Língua Estrangeira refere Sergio Troitiño:

Todavía dan un papel secundario al vocabulario y a las construcciones léxicas ofreciendo un trabajo pobre sobre este componente lingüístico y limitado a listados temáticos previsibles. A menudo, incluso, el léxico aparece en los materiales como puro material de relleno en las frases destinadas a ejemplificar la gramática. De esto último podría concluirse erróneamente que el vocabulario no es esencial y que su aprendizaje deberá producirse accidentalmente y sin una necesaria planificación didáctica. (Troitiño, 2017: 144)

No que concerne à disciplina de Espanhol Língua Estrangeira, Marta Higuera comenta a ausência de um trabalho sistemático em torno do léxico em materiais fundamentais como os manuais escolares:

(...) ya que no es posible que ningún manual dedique el número de actividades suficiente para que cada alumno se encuentre con cada palabra entre cinco o siete veces, cuando está demostrado que es necesaria una exposición reiterada al léxico nuevo para que se incorpore a nuestro léxico activo. Por lo tanto, todo profesor debería saber diseñar actividades para el aprendizaje explícito del léxico. (Higuera, 2017: 18)

Também relativamente à disciplina de Português Língua Materna, estas circunstâncias se repetem. Verificámos que o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* preconiza que o aluno mobilize “adequadamente

recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação” (Buescu *et al*, 2014: 47). Contudo, para o domínio da lexicologia, prevê unicamente três horas letivas num total de cento e vinte e oito horas por ano letivo. Por sua vez, os manuais escolares, relativamente à competência lexical, contêm apenas glossários com as palavras supostamente desconhecidas dos estudantes, dentro do contexto do texto a analisar e, esporadicamente propõem a criação de campos lexicais e/ou semânticos, o que comprova, assim, o desprovido de teor vocabular referido anteriormente.

Talvez o conjunto das razões referidas (um contexto familiar pouco estimulador de uma ampliação vocabular significativa e a escassa visibilidade do ensino explícito de vocabulário nas disciplinas de Língua Materna e de Língua Estrangeira), a que poderemos acrescentar outros fatores (como o hábito de leitura dos alunos), possam explicar a pobreza vocabular detetada nos primeiros meses do ano letivo.

Como consequência desta averiguação, formulámos a seguinte questão como ponto de partida do estudo: dada a importância de um capital lexical adequado, será que é possível promover de modo intencional e metódico a ampliação e a precisão vocabular dos alunos, para a melhoria das suas produções orais e escritas?

Esta questão inicial conduziu-nos a uma (re)leitura atenta de documentos orientadores e de trabalhos realizados no âmbito da Didática das Línguas (materna e estrangeira) centrados no desenvolvimento da competência lexical, no conhecimento explícito da língua e em estratégias de ensino-aprendizagem do léxico. Sobre estas (re)leituras damos conta no capítulo seguinte.

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

Tendo em conta a necessidade de uma intervenção pedagógico-didática orientada para o desenvolvimento da consciência lexical e para o ensino explícito de léxico em Português Língua Materna e em Espanhol Língua Estrangeira, pelas razões referidas no anterior capítulo, o passo a seguir ao diagnóstico consistiu em estabelecer e explicitar os conceitos-chave neste domínio da Didática das Línguas. Neste capítulo, começaremos por fazer a distinção entre “aquisição” e “aprendizagem” (2.1.); seguidamente, passaremos à explicação das características do conceito de “competência lexical” (2.2.); logo de seguida, passamos à explicitação do conceito de “léxico”, diferenciando-o do termo “vocabulário” (2.3.); ao longo deste capítulo faremos ainda referência a trabalhos prévios sobre estratégias de ensino-aprendizagem do léxico em Língua Materna e em língua estrangeira (2.4.); e, finalmente, procederemos à análise do tratamento do léxico nos documentos orientadores das práticas letivas em ambas as disciplinas (2.5).

2.1. Os conceitos de “aquisição” e “aprendizagem”

Ter um amplo capital lexical é fundamental para a compreensão de uma língua: esta é uma afirmação consensual. Mas a forma como se aprende e/ou se adquire quer o léxico, quer outras componentes da língua estrangeira, é um tema bastante discutido. A investigação relacionada com este tema está em constante desenvolvimento, por isso o QECR não se vincula a nenhuma das abordagens específicas relacionadas com o ensino da língua, como se comprova pela seguinte passagem:

em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o QECR pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos atuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens. O seu verdadeiro papel é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos. (Conselho da Europa, 2001: 41)

Os termos “aquisição” e “aprendizagem” são diferenciados por muitos linguistas, mas outros usam-nos indistintamente. Neste trabalho não temos o objetivo de nos centrarmos nessa diferenciação; no entanto, parece-nos importante referenciá-la.

Essa distinção é feita por Krashen (2009), na medida em que considera “five hypotheses about second language acquisition”. Dentro dessas cinco possibilidades estão representadas as seguintes: “acquisition-learning distinction”, “natural order hypothesis”, “monitor hypothesis”, “input hypothesis” e, finalmente, “affective filter hypothesis”.

De acordo com Krashen, as competências desenvolvidas na segunda língua, nos adultos, ocorrem de forma autónoma e distinta.

A aquisição consiste num processo natural e espontâneo, similar à forma como as crianças desenvolvem habilidades na Língua Materna, que o linguista descreve como algo informal e natural, em que:

(...) the result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated. (Krashen, 2009: 10)

A segunda forma de desenvolver competências em LE é através da aprendizagem, que corresponde a um processo desenvolvido por meio de um conhecimento consciente, a partir de regras. Ainda de acordo com Krashen, “in non-technical terms, learning is "knowing about" a language, known to most people as "grammar", or "rules". Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning. (Krashen, 2009: 10)

Também Anna Rufat e Francisco Jiménez Calderón (2017), citando Nation Mera (2002) e Barcroft (2009), explicam a distinção entre os dois processos (aquisição e aprendizagem) do seguinte modo:

Conviene, además, combinar el aprendizaje incidental con el intencional. El aprendizaje incidental se desarrolla más lentamente por medio de una enseñanza indirecta promovida por la lectura extensiva o actividades que requieren la participación en interacciones significativas sin que se pida explícitamente al alumno que trate de aprender nuevas palabras; el intencional, por su parte,

logra efectos más inmediatos, con lo que debe centrarse en las unidades más necesarias para los aprendientes a través de estrategias y actividades específicas. (Rufat y Jiménez Calderón, 2017: 51)

Também no ensino da Língua Materna, a distinção entre “aquisição” e “aprendizagem” é muito importante. Segundo Inês Duarte, “a consciência lexical é o tipo de consciência linguística que diz respeito ao conhecimento das propriedades das palavras que integram o nosso capital lexical” (Duarte, 2011: 10). De acordo com Lahuerta y Pujol (1996), citados por Gómez Molina (s/d: 84), é “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente”.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o professor vai desenvolvendo nos alunos, primeiro, a consciência linguística e, depois, o conhecimento explícito da língua. Assim, a consciência linguística é “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização.” (Duarte, 2008: 18).

No desenvolvimento da capacidade lexical dos alunos, o processo de aprendizagem pode ser realizado através de atividades programadas pelo professor para que, primeiro, os alunos adquiram uma consciência lexical com vistas a depois serem capazes de explicitar o conhecimento lexical que foram construindo. Portanto, torna-se fundamental que o professor crie condições para que sejam desenvolvidos os processos que ativam a interiorização do vocabulário a longo prazo, ou seja, o conhecimento que alguns linguistas chamam de “lexicón mental”. Para que isso aconteça, temos que estimular o aluno para uma aprendizagem enriquecedora e criar estratégias que proporcionem a necessidade de utilizar o novo vocabulário, pois quanto maior for a sua necessidade lexical, maior será o seu uso e melhor a aprendizagem a longo prazo.

2.2. “Léxico” e “vocabulário”: distinção

A comunicação prevalece através de palavras¹ escritas e/ou orais permitindo a

¹ “Palavra” é o “item lexical pertencente a uma determinada classe, com um significado identificável ou com uma função gramatical e com forma fonológica consistente, podendo admitir variação flexional.” (Definição proposta pelo Dicionário Terminológico, disponível em <http://dt.dge.mec.pt/>).

relação e a concordância entre o meio a que pertencemos, e é através destes constituintes morfológicos que se faz a distinção entre a definição de “vocabulário” e “léxico”, frequentemente utilizadas como sinónimos.

Segundo o *Dicionário Terminológico*, o termo “vocabulário” constitui o “conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso”, num determinado tempo e lugar, acabando por ser uma amostra do léxico no contexto sociocultural em que se envolve. O termo “léxico”, por sua vez, está associado ao:

conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar. (*Dicionário Terminológico*, 2008)

Como acabámos de ver, quer o vocabulário, quer o léxico estão relacionados com as palavras. A grande distinção diz respeito ao contexto específico de uso ao qual o vocabulário está vinculado, ao contrário do léxico.

No estudo do conhecimento lexical, há três questões que são frequentemente debatidas:

- (i) a relação do léxico que conhecemos com a vida e com o mundo;
- (ii) os diversos aspetos que o conhecimento de uma palavra implica;
- (iii) a distinção entre “léxico ativo” e “léxico passivo”.

Estas questões são relevantes para o ensino-aprendizagem de línguas e, por essa razão, iremos explicá-las melhor.

(i) O léxico na interface entre linguagem e conhecimento do mundo

O léxico relaciona-se com várias componentes da mente e interrelaciona-se com processos de reconhecimento durante a comunicação. Existe uma interface “constituída por la memoria, el procesamiento, el conocimiento y la experiencia del mundo, el significado, la función sintáctica, la forma morfológica y la forma fonética” (Baralo, 2005:2).

(ii) Os diversos aspetos que o conhecimento de uma palavra implica

O que significa conhecer uma palavra? Para responder a esta pergunta, é necessário ficarmos a saber quais são as componentes em que este termo é dividido, segundo Nation (2005) citado por Oster (2009):

El conocimiento de una palabra incluye distintos aspectos debido a que cada unidad léxica abarca varios componentes. Por una parte está el conocimiento semántico (el significado propiamente dicho de la palabra, incluidas las connotaciones y asociaciones que esta conlleva) y por otra parte el conocimiento sobre la forma, que a su vez incluye los aspectos fonéticos y gráficos así como la composición de la unidad léxica de unidades más pequeñas. El tercer tipo de conocimiento sobre la unidad léxica –aquel relacionado con su uso– comprende las funciones gramaticales de la misma, sus colocaciones (las posibilidades de combinación con otras unidades léxicas) así como las limitaciones de su uso. (Oster, 2009: 34)

(iii) A distinção entre “léxico ativo” e “léxico passivo”

Relativamente à aprendizagem do léxico, não podemos deixar de diferenciar o léxico ativo, do léxico passivo.

Segundo o *Diccionario de Términos de Clave de ELE*², o léxico ativo consiste no conjunto de unidades lexicais que se aplicam nas mensagens que se pretendem transmitir, enquanto que o léxico passivo é unicamente capaz de interpretar as mensagens recebidas:

La distancia entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo debería ser interpretada como grados de conocimiento o grados de familiaridad, no dos sistemas que funcionan independientemente sino un “continuum de conocimiento”, con un único sistema subyacente a ambos.

Hay que considerar que la recepción precede a la producción y, como señala E. Clark (1993), la precedencia de la comprensión sobre la producción es crítica para el proceso de adquisición. Además, existen evidencias de que el conocimiento sobre las unidades léxicas es incrementable (véase lexicón mental) y de que se necesita menos información para interpretar una palabra o unidad que para generarla o utilizarla (Melka, 1997). Por estas razones, está comúnmente aceptado que el vocabulario receptivo supera al productivo. (Instituto Cervantes, 2018)

² Disponível em https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#l.

Segundo a literatura específica a que recorremos, existem atualmente três importantes tendências. Uma delas defende que o vocabulário passivo é bastante mais abrangente do que o vocabulário ativo; a outra hipótese considera que, ao longo do tempo, a diferença entre ambos vai desaparecendo; e, por último, a teoria de que a diferença entre léxico passivo e ativo não é significativa. (Instituto Cervantes, 2018)

Embora tenhamos em conta todas estas definições e distinções, importa salientar que a aprendizagem do léxico e do vocabulário é o cerne da nossa investigação.

Queremos potenciar e estimular nos alunos a aquisição de vocabulário novo ao longo da vida, nas variadas línguas.

2.3. A competência lexical

É difícil estabelecer um limite para nos referirmos ao conhecimento e ao uso das palavras. Ao perguntarmo-nos em que consiste a consciência lexical, deparamo-nos com respostas variadas.

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, a competência lexical “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais”. Como vemos, ser conhecedor de vocabulário não é, apenas, saber qual o significado literal, mas ter consciência dos traços sintáticos e semânticos, fonológicos, morfológicos das palavras e em que contextos são usadas. Há alguns autores que optam por definir a competência lexical através da expressão “conhecer uma palavra”, como refere Rosa Jiménez Catalán a propósito de Richard (1976), que “en ningún momento hace uso del término competencia léxica sino de la expresión *conocer una palabra*” (Jiménez Catalán, 2002: 152).

Marta Baralo diz-nos que “el conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales” (Baralo, 2005: 1).

Um dos aspetos associados à competência lexical é a precisão e a propriedade com

que um falante emprega uma palavra num determinado contexto de uso. Por outras palavras, podemos dizer que impropriedade ou inadequação vocabular, consiste no emprego de palavras em contextos inadequados. Segundo Helênio Oliveira (s/d: 50), citado por Inês Ribeiro (2015), a impropriedade pode ocorrer na substituição de vocábulos por expressões idiomáticas, na incompatibilidade entre a palavra escolhida e o tema ou o género do texto, no conflito entre as escolhas lexicais e a orientação argumentativa do texto, no conflito sémico (incompatibilidade semântica entre vocábulos), na inexactidão com redundância, no emprego de vocabulário formal em situações informais e vice-versa, no conflito de parónimos em virtude da semelhança fónica entre eles e, finalmente, no emprego de palavras com baixa densidade semântica, em contextos inadequados. Somos conscientes de que poderão existir outras categorias de erros de propriedade lexical, contudo, vamos apenas fazer referência às que foram observadas durante as aulas de estágio.

As situações de impropriedade vocabular são de tal forma importantes que constituem um dos fatores de penalização na correção linguística nos exames nacionais do Ensino Secundário da disciplina de Português, podendo penalizar o aluno até dois pontos por cada erro detetado, em cada resposta.

No que respeita à ocorrência de erros de precisão vocabular na disciplina de ELE, a impropriedade representa não só um princípio de comodidade, como também poderá representar situações de pouca disponibilidade lexical, como alerta Martín (2003):

Habitualmente el hablante no nativo suple, mediante palabras comodín, el uso de términos más precisos, por la dificultad que supone memorizarlos. Así, no es el *ruido del gentío* sino el *bullicio* o el *rumor*, no es el *ruido de las hojas secas* sino el *crujido*, no es el *ruido de la batalla* sino su *fragor*, no es el *ruido de una mosca* sino su *zumbido*, etc. (Martín, 2003:116)

Esta imprecisão semântica possibilita e/ou facilita o processo comunicativo, especialmente nos aprendentes de LE de níveis iniciais; contudo, potencia o uso inadequado de palavras, e promove a frequência do uso de vocábulos coloquiais ou informais na comunicação oral e escrita formal.

Sabemos que conhecer vocabulário implica dominar, por exemplo, substantivos, adjetivos, verbos, etc., mas é também frequente, e por vezes até útil, especialmente em

níveis iniciais da LE, que se conheçam palavras de “apoio”, ou “ancla” que permitam dar continuidade à explicação quando se desconhece o léxico apropriado a usar. Atentemos no exemplo dado em *Profesor en acción 2*:

B. estuve haciendo comida para unos amigos que venían a comer por la noche.

Sophie no recuerda cual es el pretérito indefinido de *cocinar*, o quizá no conoce dicho verbo y utiliza la perífrasis que le ayuda a decir que *cocinó todo el día de ayer*, para unos amigos que venían a cenar (otro verbo que no recuerda o no conoce por lo que utiliza *comer por la noche*).

El alumno ha de saber que existen multitud de estas palabras “apoyo” (entre ellas podemos destacar: cosa, problema, tema, etc.) y que conocerlas le ayudará a comunicarse con mayor facilidad. (Giovannini *et al*, 1996: 46)

De qualquer forma, ainda que se reconheça que a utilização de palavras de “apoio” pode ser imprescindível em certos processos de comunicação, como professores, temos de promover um ensino de vocabulário adequado, variado e preciso.

2.4. Estratégias para aumentar o capital lexical dos estudantes

Em relação com o ensino do léxico, estamos de acordo com Marta Higuera (2017) quando refere que este:

(...) no se limita a lo que el profesor planifica que va a enseñar (enseñanza explícita), ya que una gran parte recae en el aprendizaje indirecto que tiene lugar cuando el alumno está expuesto a *input* o realiza actividades que están centradas en el significado. Un profesor consciente de este aspecto debe buscar materiales para el aprendizaje del léxico que trasciendan el aula y motiven al alumno. (Higuera, 2017: 17)

Desde o princípio partimos dessas necessidades com o objetivo de potenciar a flexibilidade no processo de aprendizagem, modelando assim estudantes mais fluentes e independentes. Para tal, como defende Marta Higuera (2017: 17), temos de procurar estimular essa autonomia na aprendizagem do léxico, pois através do ensino explícito, seria praticamente impossível que os alunos aprendessem as cinco mil palavras, que, de acordo com especialistas, são necessárias para entender os textos autênticos.

Sabemos que um professor consciente tem de ser capaz de aplicar estratégias que permitam que os alunos se sintam integrados no projeto, pois sentir-se-ão mais motivados, fazendo parte desse contexto:

Os organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as atividades, os testes, etc. Este processo não pode nunca ser reduzido a uma simples escolha a partir de um menu predeterminado. Este nível de decisão está e deve estar nas mãos dos professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a sua criatividade. (Conselho da Europa, 2001: 74)

Para aumentar o capital lexical dos estudantes, seja na Língua Materna ou na língua estrangeira, é natural que nos perguntemos quais as palavras que devemos ensinar e, por conseguinte, quais as que serão vantajosas para os estudantes, tendo em conta os contextos de uso a que estarão expostos ao longo do percurso escolar e académico.

Vários estudos apontam que para aprender uma palavra é importante ter a necessidade de a utilizar. Assim sendo, o aluno tem de sentir que o esforço que está a fazer para a compreender e a memorizar vai ter realmente o seu retorno: “La utilidad de uso es un aspecto importante, de ahí que haya que crear la necesidad si ésta no resulta evidente a primera vista a nuestros alumnos” (Giovannini *et al*, 1996: 47).

Sobre a conveniência de estimular a consciencialização linguística dos alunos, refere Sergio Troitiño (2017):

En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, hay varias técnicas docentes para estimular ese mismo tipo de procesos bajo la denominación general de *pedagogical chunking* (Lewis, 1993). Estas técnicas suponen cualquier procedimiento a través del cual los estudiantes toman conciencia de la existencia en la lengua de segmentos léxicos relevantes y rentables – que pueden abarcar el nivel léxico, léxico-gramatical, textual e incluso fragmentos largos de lengua con valor funcional- con el objetivo de que sean capaces de reconocer y producir estos patrones y mejorar así sus niveles de precisión, idiomática y fluidez comunicativa. (Troitiño, 2017: 145)

É conveniente que reflitamos sobre quais as estratégias mais convenientes para o aumento do vocabulário dos estudantes. Sabemos que se proporcionarmos recursos didáticos a partir do uso das novas tecnologias, de aplicações, de *podcasts*, de jogos

interativos ou de mesa e de atividades lúdicas, os estudantes sentir-se-ão inteiramente motivados e dispostos a aprender. Também somos conscientes de que se o ensino for focado no aluno e se fomentarmos a sua autonomia enquanto à aprendizagem do vocabulário, a aquisição da língua far-se-á de forma natural e inconsciente.

Contudo, consideramos também que algumas propostas relativas ao ensino intencional, que passa pelo estudo propositado da língua, podem ser igualmente relevantes e úteis.

Estamos-nos a referir, por exemplo, ao uso de um dicionário e à adivinhação de significados a partir do contexto. Nesse sentido, defendemos também a ideia de que:

(...) el profesor debe conocer un amplio repertorio de técnicas para enseñar palabras (Cevero y Pichardo, 2000; Nation, 2001; Thornbury, 2002; Ur, 2012); para enseñar colocaciones (Higueras, 2006 a 2017; Barrios, 2015) y para enseñar expresiones idiomáticas (Penadés, 1999). Todas ellas deberían apelar a distintos sentidos de estilos de aprendizaje, para explicar no solo el significado, sino también su gramática, su uso, su combinatoria y sus connotaciones. (Higueras, 2017: 16)

Também o QEQR, no capítulo 6.4.7.1., se questiona relativamente a este tópico: “de que modo devemos esperar ou exigir que os aprendentes desenvolvam o seu vocabulário?” (Conselho da Europa, 2001: 208-209). Como resposta apresenta algumas estratégias, tais como a “exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos”; a “utilização de um dicionário”; a “apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, ações correspondentes, objetos diversos, etc.)”; e a “explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.)”.

Nesse sentido, ainda que a análise que apresentamos seguidamente tenha sido aplicada a alunos do 1.º ciclo, consideramos que algumas das estratégias sugeridas podem ser perfeitamente adequadas às práticas no Ensino Secundário. E, para que isso suceda:

(...) a escola *pode e deve* promover o desenvolvimento da consciência linguística de todos os seus alunos e tal promoção *pode e deve* começar mesmo antes de iniciado o processo de ensino formal da leitura. De entre as atividades possíveis de serem realizadas na faixa etária em questão, salientamos, pela importância, as referentes à consciência fonológica, à consciência lexical e à

consciência sintática. O quadro n.º 4 procura exemplificar categorias de atividades nos três domínios referidos”. (Sim-Sim, 2002: 221)

Quadro 4 ACTIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA		
Desenvolvimento da consciência fonológica	Desenvolvimento da consciência lexical	Desenvolvimento da consciência sintáctica
– exercícios de: (i) reconstrução silábica (ii) segmentação silábica (iii) reconhecimento silábico (iv) produção de rimas	– exercícios de: (i) reconhecimento da fronteira de palavra (ii) sinonímia (iii) antonímia	– exercícios de: (i) organização frásica (completar e ordenar frases) (ii) concordância morfo-sintáctica

Figura 1: Atividades de desenvolvimento da consciência linguística (Sim-Sim, 2002: 222)

O quadro apresenta-nos sugestões didáticas de reconhecimento da reconstrução silábica, da segmentação silábica e produção de rimas, no que respeita ao desenvolvimento da consciência fonológica; no que concerne ao desenvolvimento da consciência lexical deparamo-nos com estratégias de reconhecimento da fronteira da palavra, sinonímia e antonímia; quanto ao âmbito do desenvolvimento da consciência sintática é proposta a organização frásica e a concordância morfo-sintática. Todas elas são estratégias perfeitamente aplicáveis em qualquer nível de escolaridade e para qualquer língua em estudo, ou seja, consideramos vantajosa a aplicabilidade destas técnicas tanto nas aulas de Língua Materna como nas de Língua Estrangeira.

Como pudemos verificar, o enfoque léxico tem variadas implicações, o que obriga a uma constante reflexão por parte do professor e à renovação das suas estratégias, uma vez que lhe é concedida liberdade para uma organização adequada dos conteúdos.

2.5. O papel do léxico nos documentos orientadores da prática letiva

A elaboração da planificação anual, no caso da L1, segue o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, realizado pelo Ministério da Educação, e, no caso do Espanhol Língua Estrangeira, os documentos de referência são o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), os respetivos programas do Ministério da Educação, e ainda é possível consultar outro documento orientador, o *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (PCIC). Neste subcapítulo procederemos à análise do tratamento do léxico nestes documentos orientadores da prática letiva.

2.5.1. Documentos orientadores em Espanhol Língua Estrangeira

Relativamente ao plano da disciplina, percebemos que é organizado com base na construção de aprendizagens significativas, em que se privilegia o paradigma comunicativo e em que o aluno é o centro da aprendizagem:

O objetivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Esta competência engloba subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-apreender). (Fernández, 2001: 18)

As competências comunicativas de compreensão e expressão oral e escrita são consideradas o objetivo básico e fundamental deste Programa e, nesse sentido, planificaram-se atividades motivadoras que procuravam promover as competências esperadas (Fernández, 2001: 9).

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, documento emanado do Conselho da Europa, visa criar um guia com orientações curriculares análogas a todas as comunidades europeias, através de referentes comuns de ensino/aprendizagem das línguas, facilitando a comunicação entre os profissionais da área e reforçando a transparência e a cooperação internacional.

Neste documento orientador encontramos, no quarto capítulo, a indicação dos diferentes aspetos do contexto em que a situação comunicativa se pode desenvolver. Dentro deste contexto, é-nos referida a distinção entre o domínio privado, público, profissional e educativo.

No capítulo cinco do QECR (2001: 147) são indicados os descritores que definem as “competências do utilizador/aprendente”, constituindo a primeira parte na apresentação das “competências gerais”, que abrangem “conhecimentos”, “capacidades práticas e competência de realização”, “competência existencial” e “capacidade para aprender”:

As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades. A capacidade de aprendizagem tem várias componentes: a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas. (Conselho da Europa, 2001: 154)

Dentro da subcategoria da competência linguística, temos a competência lexical que “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (Conselho de Europa, 2001: 159).

Consideramos, então, que o QECR oferece uma visão incompleta no que diz respeito à abordagem léxica, uma vez que dentro da competência linguística, se faz a distinção entre subcategorias bastante diferentes: “elementos léxicos” e “elementos gramaticais”. Por conseguinte, existem vários descritores dentro da competência léxica incluídos em escalas ilustrativas relativas à amplitude e ao domínio vocabular.

No que diz respeito à *amplitude*, corresponde aos níveis A1 e A2 (aqueles com os quais trabalhamos) a utilização de um repertório vocabular elementar, mas suficiente para conduzir quer certas situações concretas, quer determinadas transações do dia a dia que envolvam situações e assuntos familiares; relativamente ao *domínio* vocabular, só existe descritor para o nível A2. Espera-se que o aluno seja capaz “de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas”. Atentemos nos quadros mencionados, abaixo transcritos:

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

Figura 2: Quadro relativo à amplitude do vocabulário (QECR)

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

Figura 3: Quadro relativo ao domínio do vocabulário (QECR)

2.5.2. Documentos orientadores em Português Língua Materna

Ao analisarmos pormenorizadamente o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, constatámos que não é concedida ao léxico qualquer

referência significativa enquanto competência nuclear da disciplina, pelo que, possivelmente, este é um dos aspetos menos trabalhados em contexto de sala de aula. Isto acontecerá:

(...) ou porque se considera que o processo de aquisição espontânea do vocabulário é o bastante ou porque o peso excessivo dado ao estudo da gramática não deixa espaço disponível para outras aprendizagens; o que é certo é que o trabalho sobre o desenvolvimento da competência lexical tem tido uma focalização meramente ocasional. (Figueiredo, 2011: 366)

Dada a estrutura deste programa, verificámos que este valoriza o ensino do texto literário de forma diversificada e complexa. Estamos conscientes de que o esclarecimento e a análise dos *clássicos* e do *texto complexo*³ são fundamentais para a formação de uma comunidade, uma vez que estes representam o património nacional, dentro dos valores histórico-culturais e patrimoniais, e de que, de alguma forma, “o texto literário ocupa um lugar relevante porque nele convergem todas as hipóteses discursivas da realização da língua” (Buescu *et al*, 2014: 8).

Não obstante, perante a análise feita ao *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Secundário*⁴, verificamos que somente no 10.º ano de escolaridade são referenciados, no âmbito da lexicologia, ainda dentro dos *domínios de referência, objetivos e descritores de desempenho*, que os propósitos de concretização obrigatória são unicamente: 1. Identificar arcaísmos. 2. Identificar neologismos. 3. Reconhecer o campo semântico de uma palavra. 4. Explicitar constituintes de campos lexicais. 5. Relacionar a construção de campos lexicais com o tema dominante do texto e com a respetiva intencionalidade comunicativa. 6. Identificar processos irregulares de formação de palavras. 7. Analisar o significado de palavras considerando o processo de formação: extensão semântica, empréstimo, amálgama, sigla, acrónimo e truncação. (Programa e Metas Curriculares, 2014: 16). Estes conteúdos ocupam, dentro da planificação em questão, um total de 3 tempos letivos, num leque de 128, o que significa que ao 11.º e

³ Dentro da linha de publicações de referência como *Education Today: The OECD Perspective e o ACT 2006. Reading Between the Lines: What the ACT Reveals About College Readiness in Reading*.

Disponível em https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/reading_summary.pdf.

⁴ Disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf.

12.º anos não lhes é concedido um horário para trabalhar exclusivamente a lexicologia do português, o que comprova que o estudo da componente léxica e vocabular existe, de facto, apenas num contexto de aprendizagem suplementar, na medida em que não se insere nas competências nucleares da disciplina, como acontece com os domínios da *Compreensão Oral, Expressão Oral, Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua*.

Uma vez que cada falante pensa e comunica com palavras, um deficiente acervo léxico dos nossos alunos influencia, de uma forma negativa, o seu desenvolvimento cognitivo, o seu amadurecimento pessoal e compromete a sua integração numa sociedade cada vez mais complexa, mais exigente, mais culta e diversa. Assim, a utilidade didática que representa planificar o estudo do léxico assenta na importância de que o desenvolvimento da competência lexical é um objetivo específico na programação e de que, para isso, se devem empreender diferentes géneros de atividades e tarefas que potenciem o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem nos alunos e que os sensibilize para os diversificados aspetos do significado como uma componente natural do estudo da linguagem em contexto de aula. (Figueiredo, 2011:367)

Uma vez que a aprendizagem de um item lexical é um processo bastante detalhado e complexo, consideramos que a importância dada ao ensino explícito da língua neste documento é diminuta, e por esse motivo, o programa da disciplina carece, na nossa opinião, de estratégias centradas no ensino do léxico.

Capítulo 3 – Prática letiva

3.1. Ciclo zero: observação e diagnóstico

O ciclo zero inclui as atividades de supervisão pedagógica que decorreram entre setembro e outubro de 2017, tendo constituído o primeiro contacto direto com os alunos, em que os estagiários assumiram o papel de observadores das aulas das professoras cooperantes.

3.1.1. Observação: assistência às aulas das professoras cooperantes

A primeira etapa deste projeto de investigação-ação consistiu na observação e análise das aulas das professoras cooperantes. Estas assistências permitiram, desde muito cedo, detetar a necessidade de uma intervenção na área da amplitude lexical e da consciência vocabular, favorecendo o planeamento de atividades futuras relacionadas com esta questão, bem como identificar as características e particularidades dos alunos. A partir desta técnica de observação e recolha de dados, dentro de um contexto de investigação qualitativo e transparente, recolhemos dados fundamentais para o nosso projeto de investigação, favorecendo assim a implementação de novos métodos para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens adequadas, ou até de atitudes e comportamentos. No decorrer destas análises, foram identificadas as carências e os aspetos nos quais devíamos intervir, em função das vulnerabilidades dos estudantes e as suas perspetivas relativamente às disciplinas de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira.

No que concerne ao ELE, foi referenciado pela professora titular e observado pela professora estagiária o escasso contacto com o idioma em aprendizagem, bem como com a cultura inerente aos países de língua espanhola; a presença constante da Língua Materna; a frequência na utilização de falsos amigos; de incorreções fonéticas, morfológicas e ortográficas, características dos aprendizes luso-falantes de espanhol, provocadas pela proximidade entre a L1 e a LE.

No que concerne à Língua Materna foram observadas hesitações inerentes à análise de textos, nomeadamente, na interpretação metafórica dos textos literários e na compreensão do valor semântico das palavras. As dificuldades relativas à expressividade e articulação nos momentos de leitura também se manifestaram durante esta fase de observação, bem como as marcas de oralidade nos registos escritos, a falta de precisão léxica e o défice no domínio de registos formais na língua oral e escrita.

Durante este fase pudemos também chegar à conclusão de que é importante fazer com que os alunos se sintam motivados para uma aprendizagem autónoma, com que reflitam sobre si próprios, como pessoas que se relacionam com indivíduos de outras culturas, pelo que é fundamental a promoção dos conceitos de convivência e tolerância. O desenvolvimento do aprendiz enquanto pessoa individual e membro de uma sociedade foram, igualmente, metas e aspetos presentes nas propostas apresentadas e serão condicionantes de referência no nosso futuro percurso docente. Percebemos que é importante selecionar e criar atividades que ajudem os alunos a desenvolver as suas competências socioculturais, gramaticais, léxicas, de leitura e de escrita, para dar resposta tanto às necessidades linguísticas quanto às inquietudes do seu espírito crítico.

3.1.2. Fase de diagnóstico

Durante a fase de diagnose, foi apresentado um inquérito por questionário com o propósito de diagnosticar as motivações, interesses e dificuldades dos alunos, aproximando-nos assim não só das suas realidades, mas também da caracterização das suas famílias. Este inquérito visava incitar uma reflexão por parte dos alunos sobre os seus hábitos de leitura e estratégias de aquisição de vocabulário. Esta ferramenta foi fundamental para a obtenção de dados, pois permitiu-nos recolher informações úteis para o objeto de estudo.

Estes inquéritos por questionário (Anexo 1 e 2) foram realizados também com o propósito de percebermos o contexto socioeconómico e a escolarização dos encarregados de educação, visto que, como refere Inês Duarte (2011):

(...) fatores socioeconómicos (e.g., nível de escolarização dos pais, material impresso que existe em casa), conhecimento prévio sobre o mundo (condicionado, por exemplo, pela riqueza das interações com adultos e pelo acesso a manifestações culturais) e variedade linguística de origem das crianças determinam o capital lexical com que entram na escola. (Duarte, 2011: 10)

Outra das finalidades deste questionário era perceber as perspetivas e preferências de aprendizagem dos alunos face aos temas relacionados com a aquisição lexical.

É de salientar que o preenchimento deste inquérito foi proposto a um universo de mais de cem alunos (de Português e Espanhol). Como foi solicitado o seu preenchimento através de uma plataforma online, nem todos os alunos o fizeram, o que explica a disparidade entre o número de respostas obtidas (quarenta e quatro de Espanhol e vinte e um de Português) e o número total de alunos.

Estas averiguações, embora representem uma amostra algo reduzida, contribuíram para a obtenção de informações relevantes sobre os aprendizes, uma vez que através desta ferramenta obtivemos dados fundamentais para o início do processo de investigação e para a reflexão no âmbito do desenvolvimento da competência e da consciência lexical. Mais especificamente, pretendíamos determinar o grau de importância que os alunos atribuem ao vocabulário, conhecer a situação socioeconómicas das famílias (com vistas a explicar as dificuldades encontradas), favorecer a reflexão acerca das principais dificuldades dos estudantes na aquisição de léxico e identificar as metodologias mais motivadoras e impulsionadoras de uma aprendizagem adequada.

Das informações facultadas pelo inquérito por questionário, seleccionámos aquelas que consideramos mais relevantes para a caracterização socioeconómica das famílias dos alunos. Apresentamos, de seguida, os dados obtidos.

3.1.2.1. Diagnóstico: inquérito por questionário

Neste subcapítulo faremos referência ao primeiro inquérito por questionário aplicado em ambas as turmas.

Uma das informações recolhidas relativas à caracterização socioeconómica das famílias nas turmas de Espanhol Língua Estrangeira, diz respeito à atribuição de subsídio no âmbito da Ação Social Escolar, um dos indicadores educativos que ajuda a

compreender o nível de poder económico das famílias e a sua eventual capacidade de investimento em complementos educativos para além das atividades em contexto escolar. Os dados obtidos estão representados no gráfico 1:

Durante este ano letivo foi-te atribuída Ação Social Escolar (ASE)?
41 respostas

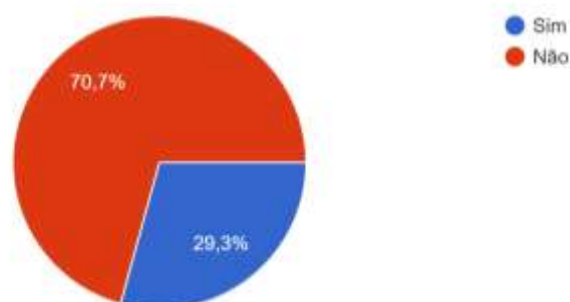


Gráfico 1

Segundo os dados recolhidos (gráfico 1), constata-se que não foi atribuída Ação Social Escolar à maioria dos alunos (70,7%), embora possamos considerar que a percentagem de alunos com ASE seja consideravelmente relevante (aproximadamente 30%).

Outra das questões colocadas aos estudantes foi relativa às habilitações literárias dos elementos do seu agregado familiar. A informação recolhida consta do gráfico 2:

Quais as habilitações literárias do teu encarregado de educação?
42 respostas

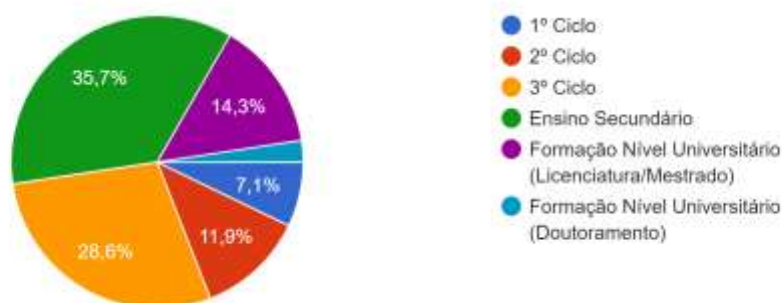


Gráfico 2

Com os dados obtidos (gráfico 2), pudemos verificar que a percentagem de encarregados de educação cujo nível de escolaridade é inferior ao Ensino Secundário é bastante significativa (aproximadamente 50%).

Foram também recolhidos dados referentes à relação dos alunos com a língua que é objeto de aprendizagem, neste caso, o Espanhol. Duas das perguntas do questionário, centraram-se nas dificuldades sentidas pelos alunos quanto ao vocabulário do espanhol. A estas perguntas, correspondem os dados que constam dos gráficos 3 e 4:

Cuándo no entiendes el significado de una palabra o expresión, ¿preguntas a la profesora?

42 respuestas

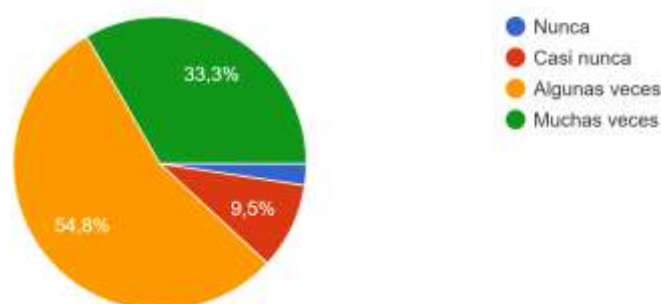


Gráfico 3

Segundo os dados recolhidos, constatámos que os estudantes têm consciência e sabem identificar as suas dificuldades e, quando se deparam com as mesmas, procuram esclarecer “muchas veces” (33.3%) ou “algunas veces” (54,8%) as suas dúvidas com o professor (gráfico 3).

Dentro de las competencias indicadas, ¿en cuál tienes más dificultades?

40 respuestas

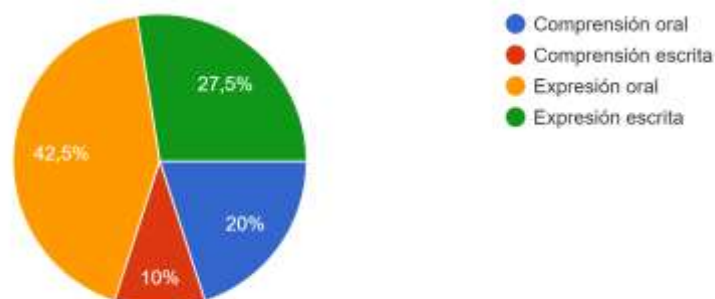


Gráfico 4

De acordo com as resposta fornecidas, os alunos manifestaram maioritariamente ter mais dificuldades no âmbito da expressão oral (43,6%) e escrita (25,6%), o que nos permite inferir que as atividades comunicativas da língua produtivas são mais problemáticas do que as recetivas.

Tentámos também obter a perceção dos estudantes relativamente ao uso de palavras genéricas, como “cosa” e “decir”. Os resultados estão representados no gráfico 5.

¿Sueles usar palabras generales como "cosa" o el verbo "decir" en tu discurso oral y/o escrito?

43 respuestas

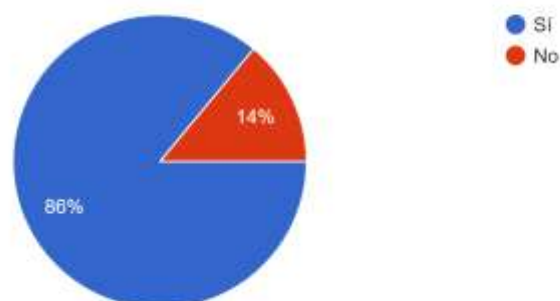


Gráfico 5

No que diz respeito ao uso de palavras “ancla” como por exemplo “cosa” o “decir” (gráfico 5), os alunos admitem recorrer ao seu uso (aproximadamente 86%), muito possivelmente para que a comunicação se torne mais acessível e fluida.

Outra das informações recolhidas corresponde à importância atribuída à aprendizagem de vocabulário, o que nos ajuda a compreender que os alunos se mostram predispostos para o ensino-aprendizagem de léxico novo.

¿Consideras importante aprender vocabulario en lengua extranjera?
44 respostas

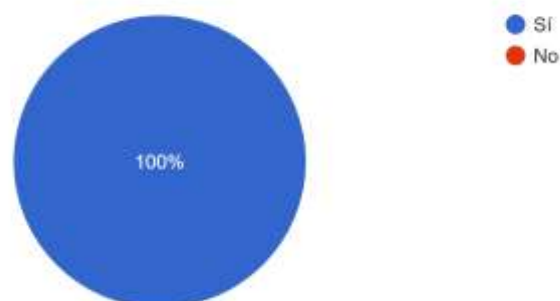


Gráfico 6

Como é possível observar no gráfico 6, todos os alunos interrogados reconheceram que a aprendizagem de vocabulário é importante para um conhecimento adequado da língua estrangeira.

Centremo-nos agora nos resultados da análise do inquérito por questionário aplicado aos alunos da disciplina de Português Língua Materna.

Um dos dados recolhidos relativos à caracterização socioeconómica das famílias nas turmas de PLM correspondia com a atribuição de subsídio no âmbito da Ação Social Escolar, uma pergunta coincidente com a do questionário aplicado às turmas de ELE. Os dados obtidos estão representados no gráfico 7:

Durante este ano letivo foi-te atribuída Ação Social Escolar (ASE)?

20 respostas

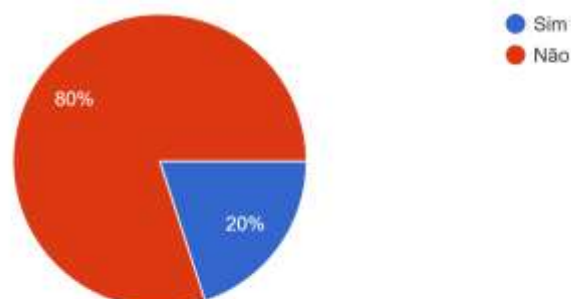


Gráfico 7

Segundo os dados recolhidos (gráfico 7), concluímos que não foi atribuída Ação Social Escolar à maior parte dos alunos (80%), uma percentagem significativa.

A seguinte questão relaciona-se com as habilitações literárias dos elementos do agregado familiar dos discentes. A informação recolhida consta do gráfico 8:

Quais as habilitações literárias do teu encarregado de educação?

21 respostas

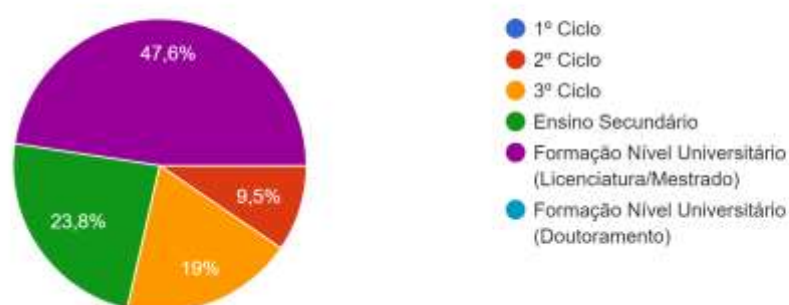


Gráfico 8

Ainda no que diz respeito à caracterização socioeconómica das famílias (gráfico 8), verificamos que a maioria dos encarregados de educação detém formação de nível

universitário (Licenciatura/Mestrado), numa percentagem de 47,6%, enquanto que 23,8% têm habilitações de nível secundário.

Os dados que apresentamos de seguida são relativos à frequência e à prática da leitura fora do contexto de sala de aula:

Costumas ler livros ou artigos fora da sala de aula?

21 respostas

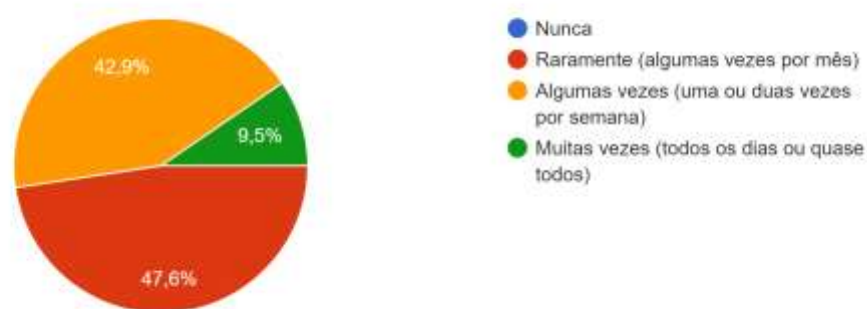


Gráfico 9

Quanto ao hábito de leitura (gráfico 9), conferimos que apenas 9,5% dos estudantes referiram ler “muitas vezes” livros ou artigos fora do contexto de aula, uma percentagem que consideramos bastante reduzida. Por sua vez, 42,9% reconheceram ler uma ou duas vezes por semana, um dado bastante revelador. Por fim, como suspeitávamos, quase metade dos inquiridos (47,6%) afirmaram que liam “raramente” (algumas vezes por mês) pelo que é urgente motivar estes alunos para a aquisição de hábitos de leitura que, com certeza, melhorarão a sua competência léxica.

Também recolhemos informações relacionadas com a relação dos alunos com o léxico em Português Língua Materna. As seguintes perguntas centraram-se nas dificuldades sentidas pelos estudantes. A estas questões correspondem os dados que constam do gráfico 10 e 11:

Durante as aulas, quando não percebes o significado de uma palavra, expões a tua dúvida à professora?

21 respostas

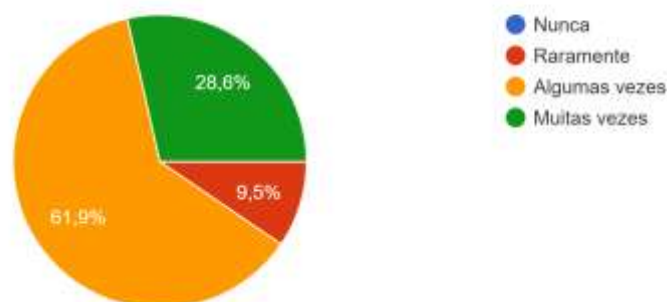


Gráfico 10

Dentro das competências a seguir indicadas qual é aquela em que sentes mais dificuldade?

21 respostas

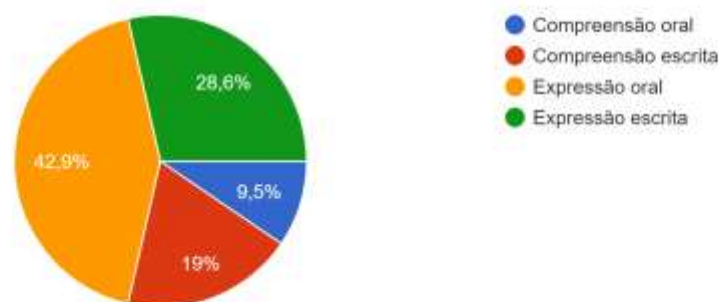


Gráfico 11

A partir dos resultados obtidos (gráfico 10), inferimos que os estudantes quando confrontados com o desconhecimento procuram esclarecer as dúvidas lexicais com o professor “muitas vezes” (28,6%), ou “algumas vezes” (61,9%). Quanto à questão relacionada com as dificuldades sentidas (gráfico 11), os alunos referiram que as maiores

adversidades residiam, fundamentalmente, no âmbito da expressão oral (42,9%) e da expressão escrita (28,6%).

Outra das informações averiguadas faz referência ao grau de importância atribuída pelos alunos à aprendizagem de vocabulário na Língua Materna:

Consideras importante aprender vocabulário na tua língua materna?

21 respostas



Gráfico 12

Finalmente, a importância atribuída à aprendizagem de vocabulário (gráfico 12) por parte dos alunos das turmas de Português Língua Materna é extraordinariamente significativa (100%). Este resultado indica-nos que os alunos são conscientes da importância desta aprendizagem, o que nos leva a considerar que estão totalmente predispostos a participar em atividades relacionadas com a aquisição de vocabulário.

3.1.2.2. Diagnóstico: aulas zero

As interpretações dos dados obtidos neste inquérito por questionário foram usadas e tidas em conta para a elaboração das planificações didáticas ao longo do período do estágio curricular. Com estas informações pudemos projetar e elaborar atividades didáticas que fossem ao encontro das necessidades dos alunos.

No que respeita à aula zero de Espanhol Língua Estrangeira, desenhámos estratégias que nos permitiram confirmar os dados recolhidos nas observações das aulas da professora titular, bem como no inquérito por questionário aplicado aos estudantes. Contudo, é de elevada importância salientar que a turma do 10.º ano iniciava, pela primeira vez, o estudo do ELE, o que nos levou a estruturar um plano de intervenção diferente, comparativamente às práticas implementadas na turma da disciplina de PLM.

A unidade didática proposta para esta aula zero em ELE intitulava-se “En el instituto” e foi lecionada a três de novembro de 2017, com uma duração de cem minutos.

No decorrer desta planificação, recordámos que os propósitos de qualquer uma das atividades por nós desenhadas se relacionavam diretamente com o desenvolvimento do capital lexical dos estudantes, embora tivéssemos sempre em consideração as atividades prévias da professora tutora, dando, portanto, continuidade às sequências didáticas anteriores. Deste modo, procurámos potenciar estratégias baseadas na associação de palavras a imagens, em relações de sinonímia e antonímia, na realização de jogos (“Bingo”), em produções escritas como atividade grupal e em participações orais, promovendo o progresso, a aprendizagem autónoma e a motivação dos estudantes. A imagem abaixo apresentada representa uma das cartas do jogo do “Bingo”:



Figura 4: Exemplar de uma carta do jogo “Bingo”

Durante esta aula foram evidentes as carências de vocabulário dos estudantes, a presença constante da Língua Materna e o uso de falsos amigos, bem como incorreções fonéticas, morfológicas e ortográficas características dos aprendizes luso-falantes de espanhol, uma vez que, como sabemos, a proximidade entre o português e o espanhol provoca muitas interferências linguísticas.

A respeito da aula zero, âmbito da disciplina de Português, esta foi ministrada no dia dezanove de outubro de 2017 na turma do 11.º ano. Esta aula foi proposta pela professora cooperante e teve como intuito básico a diagnose e a confirmação de algumas suspeitas já evidenciadas em observações anteriores, bem como o reforço da aproximação e o contacto com os estudantes.

Esta aula foi planeada de forma a dar seguimento aos conteúdos previamente lecionados pela professora titular, tal como aconteceu com uma grande parte das seguintes sequências didáticas, pela necessidade de cumprir o Plano Curricular estabelecido, o que causou restrições na criação de possíveis estratégias didáticas de aperfeiçoamento vocabular destes aprendizes. Posto isto, e uma vez que a aula teve a duração de cinquenta minutos, foram delineadas estratégias elementares e concisas, visto o tempo de aplicabilidade ser bastante reduzido.

O excerto escolhido para análise na aula zero foi o Capítulo III de “Sermão de Santo António aos Peixes”, do Padre António Vieira. Durante este estudo, para além da análise literária pertinente, explorámos o vocabulário e revimos algumas figuras de estilo, tendo sempre por base as competências fundamentais da disciplina de Português e a importância do aperfeiçoamento do capital lexical dos estudantes, através da promoção da reflexão sobre a língua e a estimulação da sua competência vocabular. Este exercício possibilitou o enriquecimento lexical dos discentes, tendo por base exercícios relativos ao tema, tais como a procura de significados e sinónimos em dicionários online de língua portuguesa, a formação de campos lexicais e a explicitação da linguagem metafórica.

A realização de atividades relacionadas com a procura de significados e sinónimos de palavras tais como “discorrer”, “ímpetos” e “amainar” foram fundamentais, pois averiguamos que os estudantes eram desconhecedores do seu significado, o que os impossibilitava de fazer a substituição por palavras sinónimas.

No caso dos vocábulos “soberba”, “vingança”, “cobiça” e “sensualidade”, os alunos diziam saber qual o seu significado e quais as situações de aplicabilidade; contudo, mostraram-se incapazes de substituir os ditos vocábulos por outras palavras, palavras essas que tiveram que ser referidas pela professora estagiária, como foi o caso de “presunção” e “arrogância” como sinónimos de “soberba”; “represália” e “desforra” como sinónimo de “vingança”; “desejo desmedido de bens materiais” como sinónimo de “cobiça”; e “libertinagem” e “luxúria”, de “sensualidade”. Curiosamente, na associação do sinónimo “luxúria” à palavra “sensualidade” foi perceptível uma certa desorientação por parte dos alunos, uma vez que estes consideravam que “luxúria” era sinónimo de “luxo”, como consequência das semelhanças fonéticas entre ambos os vocábulos.

Após esta atividade, inferimos que a análise implícita e explícita do texto permite que o aluno descubra a importância do uso adequado das palavras, o que faz com que se sinta motivado para o enriquecimento do seu capital lexical e para o uso correto do vocabulário. Tudo isto traduz-se numa alta receptividade face às estratégias pedagógico-didáticas relacionadas com o aperfeiçoamento da competência lexical.

3.2. Ciclo I: descrição do plano de intervenção

Após a análise feita a partir das metodologias aplicadas na fase de diagnóstico, propusemos a implementação de estratégias e atividades que promovessem o progresso vocabular dos estudantes.

A intervenção pedagógica em questão foi relevante na medida em que se evidenciaram comportamentos e respostas satisfatórias por parte dos estudantes aos exercícios propostos pela professora estagiária, particularmente durante as atividades lúdicas e os trabalhos de grupo. A programação das unidades didáticas e a elaboração foi realizada tendo em conta a problemática central da investigação e dando especial destaque à abordagem por tarefas, na perspetiva da competência comunicativa e da exploração de atividades comunicativas da língua passíveis de serem empregues em contexto real. Nesse sentido, a aquisição do léxico foi o foco da intervenção pedagógica. Também tratámos de consciencializar os alunos face ao seu papel enquanto agentes sociais, falantes

interculturais e aprendentes autónomos, tal como indica o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006), para a disciplina de Espanhol Língua Estrangeira.

No que diz respeito à disciplina de Português, e tal como defende Inês Duarte (2011), não existe melhor forma de atrair os jovens para a consciência léxica do que através de atividades lúdicas que os estimulem:

Atividades deste tipo despertam-lhes a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o domínio de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas. Assim, as crianças devem ter múltiplas oportunidades para participar em atividades e jogos de palavras orais e escritos como os a seguir referidos (Duarte, 2011:24)

Transcrevemos abaixo algumas atividades que esta autora recomenda:

- (I) Memorização e produção de trava-línguas e lengalengas, que as focalizam no formato fónico das palavras, treinando a sua perícia articulatória (e.g., O rato rói a rolha da garrafa do rei da Rússia), e em formatos sintáticos (e.g., a construção de orações relativas);
- (II) Atividades de associação de palavras (e.g., sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos, merónimos), que lhes permitem constituir e alargar as redes conceptuais e semânticas associadas a cada palavra;
- (III) Atividades que exploram as relações forma fónica-forma gráfica das palavras (e.g., homógrafos, homófonos, parónimos);
- (IV) Atividades orientadas para a identificação de constituintes de palavras (e.g., famílias de palavras com o mesmo radical, o mesmo prefixo ou o mesmo sufixo);
- (V) Exploração de anagramas (e.g., casar, caras, sacar, arcas; amor, Roma, mora, ramo) e de aliteraões (e.g., bela, vela, ela; “Na messe, que enlourece, estremece a quermesse.../O sol, o celestial girassol, esmorece...”), que permitem às crianças focalizarem-se, respetivamente, na forma fónica e na forma gráfica das palavras;

- (VI) Jogos de palavras (e.g., palavras cruzadas, *scrabble*, charadas, forca, etc.), que habituam a criança a explorar a sua memória semântica;
- (VII) Atividades de reconhecimento e produção de figuras de sintaxe (e.g., paralelismo) e de semântica (e.g., comparação, metáfora, hipérbole, personificação), que familiarizam a criança com a distinção entre significado literal e figurado.

Como já foi referido, com base nos dados recolhidos no Ciclo zero da investigação, eram notórias as dificuldades dos estudantes ao nível da expressão escrita, muito frequentes os erros de propriedade lexical em registos orais e escritos, o recurso a registos orais em produções escritas e um reduzido capital lexical. Consequentemente, percebemos que o modelo lúdico era o ideal para as planificações futuras e para os objetivos ambicionados pelos alunos, uma vez que é legítimo concluir que as atividades grupais e de carácter lúdico-didático estimularam e facilitaram o processo de aquisição do léxico, a memorização e a consciencialização sobre a relevância do vocabulário. A abordagem lúdica apresentava ainda estas significativas vantagens: motivação e empenho na realização das atividades propostas, atenção, capacitação da memória visual e trabalho em equipa.

Portanto, a aposta na promoção da ampliação e do aperfeiçoamento do capital vocabular dos discentes assumiu um importante papel na pedagogia implementada e permitiu colmatar determinadas falhas criadas pelo défice de leitura e por outros aspetos condicionantes desse défice:

La mayoría de los investigadores y profesores están de acuerdo en que el léxico ocupa un lugar central en la adquisición y en la enseñanza de una lengua extranjera. Este boom lexicalista, materializado en muchos casos bajo la etiqueta de enfoque léxico (Lewis, 1993; Martín Peris, 2017; Higuera, en prensa) que invade tanto la lingüística teórica como la aplicada, ha alterado completamente el panorama de la enseñanza de contenidos lingüísticos, hasta el punto de que podemos afirmar que el léxico es el foco prioritario de atención para muchos profesores y alumnos, no solo en niveles altos, sino desde el mismo comienzo del aprendizaje de una lengua. (Higuera, 2017: 13)

O contacto e a aproximação prévios com os alunos (observação de aulas das orientadoras cooperantes e o primeiro inquérito por questionário) foram fundamentais para a identificação das suas necessidades, uma vez que nos permitiram verificar, como já referido no capítulo anterior, que os fatores socioeconómicos, o nível de escolarização dos pais, os hábitos de leitura, o conhecimento sobre o mundo e o escasso uso de estratégias lúdico-didáticas em sala de aula, têm uma relação direta com a falta de consciencialização e de precisão vocabular destes estudantes.

Para combater estas carências, a planificação das aulas foi realizada pensando em situações comunicativas, potencialmente reais, de forma a que o aluno se sentisse parte integrante desse cenário, pois a implicação do estudante, de acordo com Laufer e Hulstijn (2001), citados por Rufat y Jiménez Calderón (2017), é fundamental, uma vez que “(...) cuanto mayor es su necesidad léxica por completar la tarea y el esfuerzo cognitivo para llevarla a cabo, mayor su aprendizaje a largo plazo se produce (Rufat y Jiménez Calderón, 2017: 51), e maior a contribuição para a retenção do novo vocabulário aprendido.

[D]esde el punto de vista psicolingüístico, el vocabulario constituye un elemento primordial en el proceso de adquisición de una lengua, ya que sin palabras no tendríamos estructura fonológica, morfológica ni sintáctica; el vocabulario, por lo tanto, es el eje del significado que se adquiere a través del contexto, y, en consecuencia, constituye la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas en una lengua extranjera o segunda. (Rufat y Jiménez Calderón, 2017: 48)

Tendo em conta que a motivação tem influência direta na aprendizagem, contribui positivamente para a aquisição do léxico e predispõe favoravelmente dos estudantes para a reflexão sobre o sistema linguístico, procurámos criar atividades que se relacionassem com os interesses e as necessidades dos alunos.

3.2.1. Plano de intervenção em Espanhol Língua Estrangeira

3.2.1.1. Sequência didática I

A primeira unidade didática implementada teve lugar nos dias cinco e sete de dezembro de 2017, com uma duração de duzentos minutos, divididos em duas aulas de cem minutos, respetivamente. Esta unidade didática foi lecionada na turma do 10.º ano, tinha como tema central “En familia” e como atividades comunicativas da língua, ouvir, falar, ler e escrever. Posto isto, passemos à explicação geral da sequência didática e à referência das atividades mais destacadas.

A primeira experiência didática iniciou-se com um diálogo orientado entre professor e alunos que permitiu introduzir o tema da família e perceber qual a consciência lexical dos estudantes relativamente ao tema; de seguida foi feita uma breve apresentação em *Power Point* com imagens dos diferentes membros da família, onde solicitamos a colocação do vocabulário correspondente, sendo que todos os alunos responderam corretamente às perguntas formuladas, com uma participação espontânea bastante ativa. Após esta atividade, visionámos um anúncio publicitário referente à temática. Com este exercício, foi-nos possível perceber quais as convenções sociais relacionadas com o tema e foram criadas condições que propiciaram a convivência e o intercâmbio de experiências; ou seja, foi-nos possível ampliar e aprofundar o conhecimento de determinados comportamentos sociais e culturais destes jovens, ainda que orientando sempre a interação, no sentido da exploração vocabular e da aquisição de novo léxico. É de salientar que a turma respondeu corretamente a grande parte das questões colocadas pela professora estagiária e que se mostrou extraordinariamente motivada na realização das atividades propostas.

Porém, é importante referir que em algumas das intervenções dos discentes está presente a língua materna; contudo a professora estagiária procurou corrigir, com certa discrição, essas interferências.

No seguimento da planificação, propusemos um exercício que consistiu na apresentação de uma imagem que representava uma árvore genealógica, com espaços, em

branco, alusivos a cada membro da família, de forma a que os estudantes completassem o vocabulário em falta. Observemos a imagem:

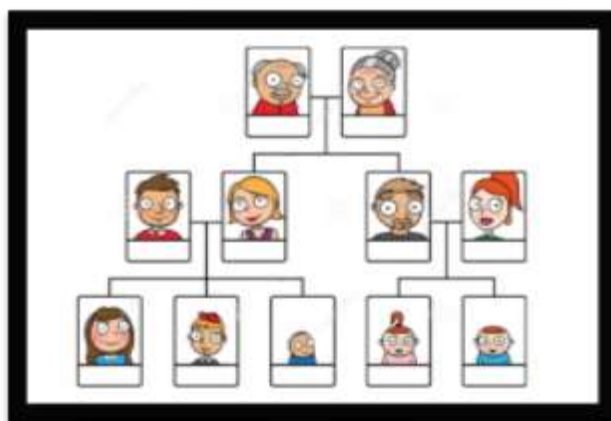


Figura 5: Exercício de preenchimento de espaços realizado na unidade didática 3 denominada “En família”

Com esta atividade conseguimos perceber que a estratégias de aquisição de vocabulário subjacente foi apropriada. Ainda que este léxico pareça simples e de fácil aquisição, não nos podemos esquecer de que esta turma iniciava, pela primeira vez, a aprendizagem deste idioma. Com esta atividade, consideramos que estimulámos a autonomia no processo de aprendizagem dos estudantes.

Um outro exercício realizado durante esta aula assumiu um carácter lúdico, propositadamente motivador. Esta prática consistiu na realização do jogo “Comecocos” em que os alunos, a pares, tinham de responder às perguntas formuladas no jogo, criando diálogos com os colegas e utilizando o vocabulário aprendido anteriormente. Vejamos a imagem correspondente ao jogo:



Figura 6: Exercício denominado de “Comecocos” realizado na unidade didática denominada “En familia”⁵

A partir de perguntas como “¿Cómo se llama el padre de tu padre?” ou “¿Cómo se llama el hijo de tu madre y tu padre?” conseguimos potenciar a exploração do léxico do contexto em estudo e criar oportunidades para que os alunos desenvolvessem a sua competência comunicativa, através da criação de diálogos orais em que deviam aplicar o vocabulário em estudo.

Esta atividade teve como objetivo a revisão de conteúdos e a avaliação por parte da professora perante o processo de aprendizagem dos conteúdos léxico lecionados.

Concluída esta tarefa, avançámos para a conclusão da planificação com uma atividade que partia da recapitulação do conteúdo do anúncio publicitário previamente visionado. A professora, a partir de imagens retiradas do vídeo (figura 7), solicitou a reflexão relativamente à diversidade familiar, através de uma redação, em que os estudantes tinham de utilizar informações precisas na descrição e caracterização das famílias, segundo as imagens que lhes tinham sido apresentadas.

⁵ Disponível em <https://eltarrodelsidiomas.com/2017/08/01/come-cocos-parlanchin-juegos-clase-de-idiomas/>



Figura 7: Imagem retirada de um anúncio publicitário de *CocaCola*: “¿Y tú, también eliges?”⁶

Esta atividade teve como objetivo a aplicação em contexto do léxico aprendido e a desmistificação dos paradigmas pré-estabelecidos pela sociedade em relação com os modelos de família, promovendo assim o pensamento crítico e a tolerância perante a diversidade, bem como a interação oral e escrita, considerando que o aluno assume um papel importante no seu processo de aprendizagem e o professor deve ser apenas um orientador e facilitador dos procedimentos. Esta tarefa final escrita permitiu dar cumprimento aos diferentes objetivos da unidade didática, quer a nível social, cultural, histórico, comportamental e, mas, sobretudo, lexical.

⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=B4Zwuif7sEM>

3.2.1.2. Sequência didática II

A segunda regência teve lugar nos dias trinta um de janeiro e dois de fevereiro de 2018, também com duração de duzentos minutos (divididos em duas aulas de cem minutos). Esta planificação destinou-se à turma do 11.º ano e o tema tratado foi “A la mesa”. Passemos à explicação geral e unidade didática e à descrição mais pormenorizada das principais atividades.

Como já referimos, a partir dos dados retirados das observações de aulas prévias da professora tutora e das aulas de regência por nós lecionadas anteriormente, concluímos que as atividades de tipo lúdico atraíam e despertavam a motivação e o interesse dos alunos. Sendo assim, procurámos cumprir os objetivos deste projeto implementando em aula estratégias que potenciassem a consciência lexical ao mesmo tempo que estimulavam a aprendizagem de novos vocábulos a partir de técnicas aprazíveis e motivadoras.

Demos início à unidade didática atribuindo “cargos” aos estudantes, como, por exemplo, “el policía del español”, responsável pela obrigatoriedade do uso do espanhol na participação oral. Recorremos a este método porque estes estudantes tendem a usar com alguma frequência a Língua Materna nas participações orais espontâneas.

Após a atribuição das responsabilidades aos alunos, iniciamos a realização de um jogo intitulado “¿Quién tiene?”, que consistiu na recapitulação do léxico dos alimentos. As condições favoráveis que se criaram estimularam a convivência e a interação entre o grupo, favorecendo a participação oral da turma. Atentemos na imagem seguinte:

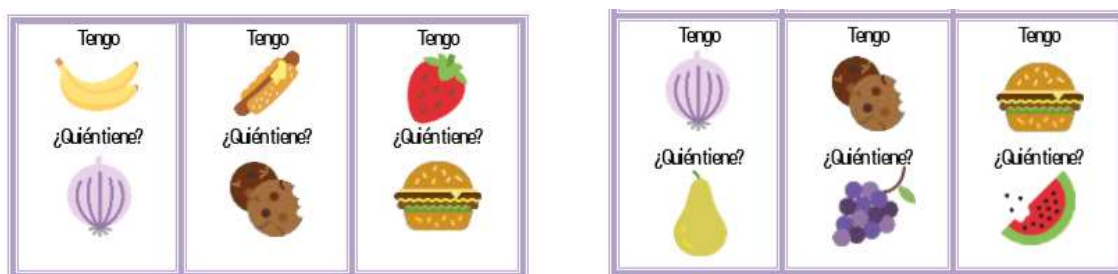


Figura 8: Exercício denominado de “¿Quién tiene?” realizado na unidade didática denominada “A la mesa”

Como é possível observar, esta atividade (figura 8) é bastante semelhante à dinâmica do famoso jogo *Dominó*. O objetivo é o de fazer corresponder a imagem da extremidade (cujo nome é verbalizado pelo primeiro jogador) com a de outro jogador que tenha a mesma imagem. Isto é, com base na figura acima representada, o jogador que iniciou o jogo disse “Yo tengo un melocotón, ¿quién tiene un plátano?”. Por sua vez, o jogador que tinha a carta correspondente à imagem do “plátano” respondeu “Yo tengo un plátano, ¿quién tiene una piña?”, e assim sucessivamente.

Esta prática permitiu, assim, criar a necessidade do uso da língua através de componentes lúdicos e atividades grupais. Isto permitiu-nos medir o nível de consciência lexical destes estudantes, visto estes conteúdos já terem sido lecionados no ano anterior.

Durante a execução da atividade, constatámos o domínio que os estudantes tinham de grande parte do vocabulário relacionado com os alimentos. Contudo, mais uma vez, detetámos algumas interferências com a L1, como por exemplo a utilização de “sandúche” em vez de “bocadillo” e de “banana” em vez de “plátano”. Estas ocorrências foram significativas, na medida em que refletiam duas situações distintas, igualmente importantes no âmbito da nossa investigação: por um lado, a questão da interferência da língua materna e, por outro, a falta de precisão léxica. A alta frequência de ambos os fenómenos contribuiu para reforçar a nossa convicção em relação com a pertinência deste estudo de investigação.

Também merecedor de reflexão é o facto de a grande maioria dos alunos apenas tomarem notas nos cadernos diários quando a professora estagiária o solicitava, o que deu origem a várias chamadas de atenção e interrupções constantes. Consideramos que este aspeto merece ser referenciado, pois, uma vez que os alunos nem sempre são conhecedores do vocabulário objeto de ensino, seria importante fazerem as anotações necessárias para que as novas informações não se desperdiçassem.

Voltado à descrição da UD, o exercício apresentado seguidamente consistiu na adivinhação, a partir de expressões idiomáticas, de uma série de palavras. As expressões idiomáticas (que nesta atividade assumiram a forma de “adivinhas”), como tem sido defendido por vários especialistas, integram a lista das unidades vocabulares mais relevantes a ensinar: “(...) algunas unidades se perfilan como las más importantes para la

enseñanza del léxico: palabras, colocaciones, expresiones idiomáticas y formulas o expresiones institucionalizadas” (Higueras, 2017:13). Vejamos o exercício em questão:

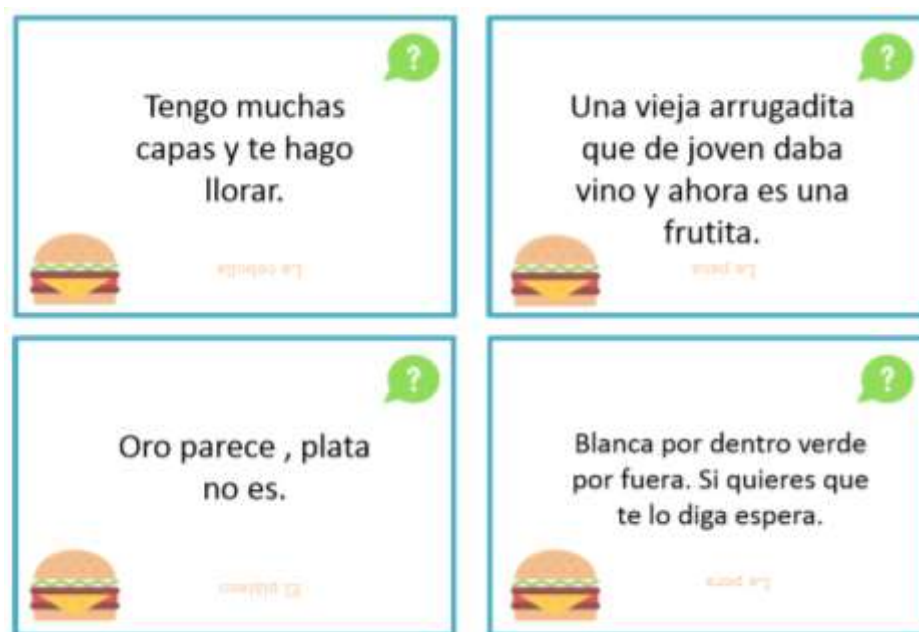


Figura 9: Exercício denominado de “Adivinanzas” realizado na unidade didática denominada “A la mesa”⁷

Esta atividade (figura 9) teve como finalidade a valorização da compreensão escrita e oral, o desenvolvimento da competência sociocultural e a assimilação do léxico estudado. Desta forma, conseguimos desenvolver a utilização dos códigos fundamentais para a comunicação oral dos estudantes, como o princípio da escuta ativa, o reconhecimento e a ativação do léxico adquirido e utilizado em contexto de sala de aula.

Para finalizar esta unidade didática, e com o intuito de trabalhar a precisão léxica, criámos um exercício intitulado “Tabú de los alimentos”. Esta atividade permitiu que os estudantes, a partir das restrições impostas, indicassem com exatidão e clareza o devido vocábulo. Atentemos na seguinte imagem para posterior explicação:

⁷ Disponível em <https://eleinternacional.com/blog/adivinanza-en-clase-de-ele/>

PIZZA	CHOCOLATE	SOPA	CEBOLLA	PAN
ITALIA	NEGRO	VERDURAS	LLORAR	HORNO
INGREDIENTES	BLANCO	CALDO	VEGETAL	HARINA
QUESO	CACAO	SALUDABLE	OLOR	LEVADURA

Figura 10: Exercício denominado de “Tabú de los alimentos” realizado na unidade didática denominada “A la mesa”

A dinâmica desta atividade consistiu na adivinhação da palavra chave (palavras com fundo verde), a partir de descrições relativas ao alimento em causa, sem referenciar as palavras tabú (palavras com fundo branco). Todos os estudantes participaram como descritores e como adivinhadores. Desta forma, ainda que a priori possa parecer que uma atividade lúdica realizada oralmente é propícia à informalidade e descontração dos estudantes, na prática correu bastante bem. No entanto, houve algumas dificuldades, como por exemplo, os constrangimentos experimentados pelos estudantes na escolha do vocabulário passível de utilização, o consequente emprego de palavras inadequadas, o uso de demasiadas expressões coloquiais de registo informal e a excessiva repetição dos mesmos vocábulos.

3.2.1.3. Reflexão crítica

Na primeira aula, constatámos que os alunos responderam positivamente a atividades de teor lúdico, como a visualização de vídeos autênticos, a realização de jogos e/ou a associação de palavras a imagens. Foi notória a participação espontânea, especialmente a nível oral. Contudo, a atividade que se revelou digna de uma análise pormenorizada foi a de expressão escrita, na qual os alunos tiveram de descrever as imagens que lhes foram mostradas. Parte destes exemplos serão analisados seguidamente e podem ser consultados no Anexo 3.

Por meio da realização desta atividade, detetámos erros de impropriedade lexical, característicos de quem não possui um vocabulário suficientemente rico, o que acabou por prejudicar a qualidade das redações. As frases abaixo indicadas exemplificam algumas das incorreções detetadas:

Exemplo 1: “En esta imagen vemos una familia muy guapa.”

Exemplo 2: “En esta fotografía vemos una familia muy grande, con muchos niños y muchos tíos.”

Exemplo 3: “(...) en esta imagen vemos dos padres y un niño que están sentados a comer, por la mañana.”

Assim, no **Exemplo 1** o emprego da palavra “guapa” representa o uso de um vocábulo inadequado de registo neutro e baixa densidade semântica no contexto em questão. Relativamente ao **Exemplo 2**, assistimos à repetição desnecessária da palavra “mucho” como consequência do desconhecimento vocabular que permitiria o processo de substituição. Por exemplo, poderia ter sido escrito “En esta fotografía está representada una gran y diversificada familia, con muchos jóvenes y bastante gente mayor”. No que respeita ao **Exemplo 3**, o aluno revelou não se recordar do verbo “desayunar”, ou simplesmente desconhece tal verbo, e recorre, portanto, à utilização de circunlóquios para compensar a falta de vocabulário preciso.

Também detetámos interferências linguísticas características dos alunos luso-falantes de espanhol como, por exemplo, o uso de “estar a + infinitivo” em vez de “estar + gerúndio”. Estes estudantes utilizaram “estaban a comer” em vez da estrutura correta “estaban comiendo”. Outro erro detetado foi o emprego da preposição “de” logo após o verbo “gustar”, tal como sucede na Língua Materna, originando uma transferência negativa, como se observa na frase “Me gusta mucho de la familia”.

Relativamente à atividade das “Adivinanzas”, relacionadas com o tema “A la mesa”, podemos considerá-la uma das práticas com mais êxito de todas as levadas à aula.

Durante esta prática os alunos ao ler a adivinha “Tengo muchas capas y te hago llorar” responderam, corretamente e sem dificuldade, “cebolla”. Esta estratégia permitiu pôr em prática o vocabulário aprendido, uma vez que criou a necessidade de verbalizar corretamente a palavra em falta para ganhar o jogo. Como referem Giovannini *et al* (1996), é importante:

(...) activar el esquema de conocimiento que éste tiene, y crear la necesidad para que quiera conocer esas palabras en la lengua que está aprendiendo. Es decir, mediante una imagen, un dibujo o una palabra, animamos a los alumnos a expresar aquello que saben de un tema, las palabras que conocen, las situaciones, etc.” (Giovannini *et al*, 1996: 61)

Contrariamente à atividade anterior, a implementação do jogo “Tabú de los alimentos” permitiu comprovar a existência de dificuldades ao nível da precisão vocabular. Nesta atividade, assistimos a participações orais tais como “aquello que se pone en la pizza” para evitarem dizer a palavra “tomate”, em vez de, por exemplo, “ingrediente fundamental de la pizza”. Ou seja, os alunos recorreram mais uma vez à utilização de vocábulos imprecisos para colmatar o desconhecimento ou a falta de ativação do termo “ingrediente”. Como descrição da palavra “chocolate”, ouvimos a expressão “es muy bueno”, em vez de “ingrediente muy rico”, que seria o expectável no idioma espanhol, uma vez que, quando queremos expressar gostos relativos à alimentação, a expressão mais frequente é “está muy rico”. Quanto à palavra “tortilla”, o aluno descreveu-a como “comida típicamente española”, o que permitiu que a resposta correta fosse dada muito rapidamente. A facilidade com que os estudantes adivinharam este vocábulo, para além de comprovar existência de algum capital lexical relacionado com a temática, permitiu identificar saberes culturais relacionados com a língua meta, nomeadamente no que diz respeito à gastronomia espanhola.

3.2.2. Plano de intervenção em Português Língua Materna

3.2.2.1. Sequência didática I

A primeira aula das regências de PLM realizou-se a onze de novembro de 2017, na turma do 11.º ano e teve uma duração de cem minutos. Esta aula, tal como as

posteriores, foram intencionalmente direcionadas para o tema do projeto de investigação e delineadas segundo a planificação anual do *Plano Curricular de Português*. De acordo com o referido documento orientador, os conteúdos previstos estavam relacionados com o texto dramático, concretamente com o início da análise da obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, nomeadamente com as didascálias iniciais do Ato I, Ato II e Ato III.

Durante estas regências, tivemos sempre em conta que o aluno deve ser o foco do processo de ensino-aprendizagem, pelo que demos atenção à promoção de um conhecimento gradual e à capacidade de mobilizar conhecimentos pré-adquiridos relativos ao texto dramático. Esta aula foi orientada, num primeiro momento, para um melhor entendimento das características e da estrutura de *Frei Luís de Sousa* e, posteriormente, foi feita a leitura e a análise pormenorizada das didascálias iniciais. Como abertura da aula, pedimos aos estudantes para relembrares aspetos relacionados com o texto dramático, com o objetivo de os orientar para questões lecionadas em anos anteriores, permitindo assim uma reativação das características desta tipologia textual.

No seguimento da aula, consciencializámos os estudantes para a importância das didascálias iniciais nesta obra. Referenciámos que *Frei Luís de Sousa* é uma peça fragmentada em três importantes momentos, momentos esses claramente interligados. Mencionámos que, na didascália do Ato I, é notória a felicidade e a liberdade de movimento; no Ato II, a tristeza, a melancolia e a restrição dos movimentos das personagens fazem-se sentir; por sua vez, no Ato III, é perceptível um confinamento a um espaço fechado e escuro, que cerca as personagens até um ponto em que não há saída, em que os elementos físicos estão sobrecarregados de severidade, pela força da tragédia e da morte.

Durante esta prática de análise de texto, pudemos explorar o vocabulário e relembrares algumas figuras de estilo, à medida que os aprendizes registavam as ideias fundamentais nos cadernos diários e participavam ativamente na análise da obra, orientados pela professora.

Uma vez feita a leitura e análise das didascálias iniciais projetámos imagens para que os alunos fizessem a correspondência com o que tinha sido analisado anteriormente.

Com estas representações os alunos puderam, a partir dos conhecimentos adquiridos, criar um vínculo entre as três imagens abaixo mencionadas e passar depois à descrição pormenorizada dos espaços nos quais estavam ambientados os atos, através de uma produção escrita (Anexo 4). Esta atividade foi realizada em grupos de quatro elementos:



Figura 11: Imagem relativa ao Ato I



Figura 12: Imagem relativa ao Ato II



Figura 13: Imagem relativa ao Ato III

Com esta atividade, potenciámos o carácter motivacional das aulas, promovemos a comunicação entre os alunos e, fundamentalmente, facilitámos a compreensão da obra, ativando permanentemente o repertório lexical dos alunos.

Nesta sequência didática, procurámos implementar atividades que possibilitassem a revisão de conteúdos fundamentais da disciplina, incentivando ao mesmo tempo a produção escrita e oral e o trabalho em grupo, e estimulando a aquisição de um capital lexical adequado e conscientemente utilizado. Na análise desta obra, ensinámos os discentes a refletir sobre a língua, descodificando sentidos e explorando figuras de estilo.

3.2.2.2. Sequência didática II

Esta unidade didática englobou duas aulas de cinquenta minutos e foi lecionada na turma do 11.º ano, no dia oito de maio de 2018. Para dar início à sequência, referimos a excecionalidade de Antero de Quental, quer apresentando-o como poeta, como referência cívica, como filósofo e como “homem de ação”. Fizemos também referência à herança, ainda intacta, da geração literária oitocentista: a Geração de 70.

A intervenção pedagógica-didática foi orientada, num primeiro momento, para a contextualização histórico-literária de Antero de Quental, a partir da leitura e da análise de quatro excertos que aludiam aos principais traços do perfil do autor.

Feita essa análise, direcionámos as atividades para a exploração lexical dos textos, tendo em conta os objetivos elementares deste projeto de investigação-ação.

Seguidamente, procedemos ao visionamento do documentário “Antero de Quental: a missão revolucionária da poesia”, complementando a planificação didática com a realização de uma ficha de trabalho como forma de consolidação dos conteúdos em causa (Anexo 5).

No seguimento da nossa ação pedagógica, planeámos efetuar a correção dos exercícios logo após a sua conclusão e, por esse motivo, fizemos primeiramente, a correção da atividade 1, para posteriormente dar lugar à realização de um exercício relacionado com a sinonímia e antonímia.

Planeámos a aplicação de estratégias centradas na ampliação do vocabulário dos estudantes, de forma a que conseguissem empregá-las nas mais variadas combinações e que pudessem estabelecer relações associativas entre elas. A atividade proposta visava explorar a (im)propriedade lexical e a relação semântica entre palavras, num contexto em que os alunos deviam analisar o léxico sublinhado num determinado excerto, relacionando as palavras destacadas com outros vocábulos de sentido equivalente. Observemos a atividade em questão:



2. Após a leitura do excerto, seleciona um sinónimo para cada uma das palavras sublinhadas.

Antero de Quental tinha o mais violento, apaixonado e afirmativo dos temperamentos, uns olhos muito claros, alegres, irónicos, maliciosos ou abstratos e perdidos. Assim o retratou Jaime Batalha Reis que foi seu amigo. (...) Deslumbrou com sua inteligência, lucidez e desassombro ao escrever uma carta a António Feliciano de Castilho que viria desencadear a célebre questão do Bom Senso e Bom Gosto - A Questão Coimbrã.

2.1. Violento	2.2. Apaixonado	2.3. Temperamento	2.4. Malicioso	2.5. Abstrato
a) Plácido	a) Exaltado	a) Índole	a) Crédulo	a) Corpóreo
b) Impetuoso	b) Esmorecido	b) Tibieza	b) Finório	b) Alheado
c) Tirano	c) Audacioso	c) Frieza	c) Cândido	c) Percetível
2.6. Perdido	2.7. Deslumbrar	2.8. Lucidez	2.9. Desencadear	2.10. Célebre
a) Arruinado	a) Sinuoso	a) Desencantar	a) Apaziguar	a) Afamada
b) Oportuno	b) Fascinar	b) Estima	b) Dissipar	b) Incógnita
c) Intrépido	c) Presunçoso	c) Brilho	c) Suscitar	c) Frugal

Figura 14: Exercício 2 da ficha de trabalho

Parece-nos importante referir que durante a execução do exercício, indicámos que as respostas dadas iriam ser utilizadas como objeto de estudo neste trabalho de investigação, pelo que era importante que as ditas respostas refletissem o conhecimento ou desconhecimento individual dos discentes.

3.2.2.3. Reflexão crítica

No que diz respeito à atividade prática da aula sobre o estudo das didascálias iniciais do Ato I, Ato II e Ato III do *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, conseguimos, a partir do conhecimento adquirido, que os alunos escrevessem um texto descrevendo pormenorizadamente os espaços onde estavam ambientados cada um dos três Atos da obra. Na correção dos textos foi, porém, evidente a presença das dificuldades de índole

léxica cujo combate é o foco deste projeto de investigação-ação. Atentemos nos exemplos observados:

Exemplo 4: “(...) casa tem muitas coisas de luxo.”

Exemplo 5: “(...) casa antiga e escura, sem janelas.”

Exemplo 6: “(...) quadro “colado” na parede.”

Pela análise dos exemplos referidos anteriormente, é fácil perceber que estes estudantes recorreram a registos coloquiais, próprios de enunciados orais ou ao emprego de palavras com baixa densidade semântica, o que indica desconhecimento ou falta de variedade lexical no registo formal, manifestado no uso de um vocabulário genérico e na influência da linguagem popular e familiar.

Seria expectável que estes alunos, sendo o Português a sua língua materna e estando num dos últimos anos do Ensino Secundário, recorressem a descrições organizadas e planificadas, por exemplo, “espaço elegante e abundância de adereços luxuosos”, para o **Exemplo 4** e “palácio vetusto e sombrio, onde destaca a ausência de janelas”, para o **Exemplo 5**. Quanto ao **Exemplo 6**, a utilização das aspas é, por si só, significativa. Sendo esta uma característica da gíria adolescente, leva-nos a considerar que o aluno duvidou ao utilizar deste vocábulo por ter, eventualmente, consciência de que o registo de língua a usar não combinava com a palavra selecionada por ele, visto esta ser bastante coloquial e de baixa densidade semântica. Ora, o presumível neste contexto seria, por exemplo, escrever “quadro de dimensões notáveis pendurado/suspenso na parede”. Assim, a partir dos exemplos aqui apresentados, verificámos que os principais problemas detetados são a falta de precisão léxica e a falta de adequação ao registo.

Relativamente à ficha de trabalho proposta na Sequência Didática II, constatámos que os resultados da primeira atividade se revelaram excecionalmente satisfatórios, uma vez que todas as perguntas sobre o autor (Antero de Quental) foram respondidas corretamente. No que concerne ao segundo exercício, este foi concebido para fomentar a

reflexão dos estudantes acerca do seu próprio capital lexical, com o intuito de que selecionassem os vocábulos sinónimos de forma consciente. Nesta prática, para além de escolherem os sinónimos corretos, os alunos tiveram de assinalar quais as palavras que não compreendiam, para podermos ter uma noção mais clara do conhecimento lexical destes aprendizes.

Nesta proposta didática, os estudantes mostraram-se, mais uma vez, desconhecedores de determinados significados e, portanto, impossibilitados de fazer a seleção adequada. De novo as dificuldades experienciadas pelos discentes revelavam as carências previamente detetadas neste projeto de investigação-ação. Vocábulos como “plácido”, “tirano”, “índole”, “tibiaza”, “cândido”, “sinuoso” e “frugal” eram totalmente desconhecidos, o que justificou o número significativo de respostas incorretas.

3.3. Ciclo II: descrição do plano de intervenção

Ao descrever as unidades didáticas anteriores referimos as principais dificuldades detetadas quer durante as aulas de regência, quer durante a observação das aulas lecionadas pelas professoras tutoras.

Através do levantamento dos erros mais recorrentes contidos pelos estudantes, constatámos a persistência da pobreza vocabular e, sobretudo, da impropriedade lexical, o que nos permitiu definir a área de intervenção. As ocorrências identificadas diziam respeito ao défice de consciência lexical, mais especificamente à repetição desnecessária de palavras; ao uso de vocabulário e/ou expressões informais em contexto formal; e ao emprego de palavras com baixa densidade semântica. Desta forma, como professores interessados em refletir sobre os processos de aprendizagem e aquisição de léxico, planificámos estratégias que fossem ao encontro das necessidades dos estudantes, com recurso a materiais lúdicos ou possibilitadores de atividades em grupo, como forma de colmatar as lacunas prévias. A escolha dessas estratégias esteve diretamente relacionada com as variadas formas de ensinar e aprender, com as Planificações anuais de Português e de Espanhol Língua Estrangeira do 10.º, 11.º e 12.º anos e os restantes documentos orientadores da prática letiva.

Aquando da planificação de estratégias de aprendizagem a implementar na sala de aula, também tivemos a preocupação de saber qual o tipo de percepção que predominava nos estudantes: visual, auditiva, cinestésica, tátil, ou multissensorial, uma vez que cada aprendiz tem determinadas percepções mais desenvolvidas que outras. Desta forma, pareceu-nos pertinente propor atividades que promovessem o desenvolvimento de outras percepções, visando o aumento da produtividade dos estudantes. Assim, refletimos sobre possíveis estratégias que fossem além da memorização do léxico e que estimulassem a autonomia e a flexibilidade dos estudantes. Somos conscientes de que determinados fatores prevalecem relativamente a outros, e por isso mesmo, as atividades elaboradas trataram de incluir componentes pessoais, atitudinais, motivacionais e baseadas nas experiências dos aprendizes.

Desde o princípio, partimos das necessidades dos alunos, procurando defender uma aprendizagem explícita para conseguir que os estudantes se responsabilizassem pelo seu próprio processo de aprendizagem. Para isso, centrando-nos na incorporação de componentes lúdicos e nas atividades grupais, com a finalidade de desenvolver conteúdos fundamentalmente léxicos, mas também gramaticais. Normalmente, os alunos sentem-se mais motivados quando percebem que fazem parte de uma comunidade e quando se reveem em determinados valores, ideias, formas de viver e de pensar da sociedade que integram. Assim sendo, pensamos em estratégias que permitissem que os alunos se sentissem parte significativa do projeto, implementando atividades que fizessem possível a gestão de sentimentos e emoções no desempenho das tarefas, visando também a otimização da conduta e da colaboração entre os alunos.

Embora consideremos que os manuais escolares são extremamente úteis no processo de preparação das aulas, assim como os documentos reguladores do processo de ensino de línguas (o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, os *Programas de Espanhol* e o *Programa e Metas Curriculares de Português*), é bastante escassa a presença de atividades didáticas, vocacionadas para a aprendizagem de conteúdos léxicos, ainda que, no âmbito do ELE, figurem nos referidos documentos aspetos tais como: “vocabulário próprio das situações e temas propostos; famílias de palavras e valor dos afixos mais frequentes; sinónimos e antónimos usuais;

reconhecimento do nível formal ou informal do léxico nas situações trabalhadas” (Programa de Espanhol, 2001: 48); e/ou a “apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, ações correspondentes, objetos diversos, etc.)” (QECR, 2001: 209); ou ainda a “exploração de campos semânticos pela construção de “mapas mentais” (QECR, 2001: 209).

Relativamente à disciplina de Português, no *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário*, vemos que a lexicologia é uma proposta exclusiva do 10.º ano de escolaridade, em cujo plano são referidos unicamente os “arcaísmos e neologismos; campo lexical e campo semântico; processos irregulares de formação de palavras” (*Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário*, 2014: 35). Portanto, o peso atribuído a este domínio é claramente deficitário, uma vez que estes aspetos ocupam um total de 3 tempos, num leque de 128 tempos letivos, no 10.º ano, o que significa que ao 11.º e 12.º anos não lhes são concedidos tempos letivos para trabalhar exclusivamente a lexicologia do português.

Assim sendo, tal como defende Inês Duarte, em ambas as disciplinas, tivemos que criar estratégias para estimular a aprendizagem dos alunos e:

(...) envolvê-los em atividades (aparentemente apenas lúdicas) que os obriguem a concentrar-se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado. Atividades deste tipo despertam-lhes a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o domínio de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas. (Duarte, 2011:24)

Nas aulas de Português, dadas pela orientadora cooperante, foram frequentes as chamadas de atenção sobre como os estudantes deviam utilizar o léxico adequado nas participações orais e nas produções escritas, um indicador evidente da nossa suspeita de que existia um défice no domínio de registos formais da língua oral e escrita, marcas de oralidade nos registos escritos, falta de precisão léxica, dificuldades na compreensão do valor semântico das palavras e alguns constrangimentos na interpretação metafórica dos textos literários.

Apercebemo-nos também de algumas dificuldades no que respeita à etimologia e ao valor semântico das palavras, sendo que estas eram muitas vezes usadas sem

consciência lexical. Veja-se, como exemplo, o conflito entre “luxo” e “luxúria”, palavras que eram empregadas pelos alunos como sinónimas, em consequência das semelhanças fonéticas existentes entre elas, apesar de não terem relação semântica: “luxo” significa ostentação, esplendor, suntuosidade, podendo também referir-se ao que é supérfluo, desnecessário e fútil; enquanto que “luxúria” é sensualidade, obscenidade, lascívia, apego aos prazeres carnavais.

No que respeita à disciplina de Espanhol Língua Estrangeira, verificámos um défice no domínio do vocabulário; incorreções na pronúncia de certos fonemas e palavras; algumas interferências características dos alunos luso-falantes, como por exemplo, a confusão entre o artigo “el” e o pronome “lo”; a não utilização da preposição “a”, por exemplo, na perífrase “ir a comer”; o uso de “también no” em vez de “tampoco”; e a utilização frequente de falsos amigos.

Posto isto, foram traçados objetivos a desenvolver em aula com o fim de colmatar as dificuldades encontradas. Descobrir o significado de palavras desconhecidas, refletir sobre os princípios e regras de uso da língua oral e da língua escrita e, finalmente, promover o aumento do capital lexical recorrendo à análise e à experimentação, foram os propósitos delineados para o Ciclo I do nosso projeto de investigação ação.

Relativamente ao Ciclo II, que iremos descrever de seguida, o nosso principal objetivo foi medir qualitativamente o impacto da nossa intervenção pedagógico-didática junto dos alunos.

Contudo, é de grande importância referir que a limitação dentro do prisma de ação dos estagiários revelou-se bastante evidente, uma vez que não houve continuidade e sequência de trabalho com as turmas, o que causou constrangimentos nas intervenções desejadas. Se bem que todos os professores estagiários do núcleo superaram os mínimos exigidos pelo regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, lecionando quatro unidades didáticas em vez das três obrigatórias, o tempo de contacto com as turmas continuou a ser limitado, o que dificultou a obtenção de dados para este estudo.

3.3.1. Plano de intervenção em Espanhol Língua Estrangeira

3.3.1.1. Medição das aprendizagens

Relativamente à disciplina de Espanhol Língua Estrangeira, no Ciclo I da investigação, como já foi referido, delineámos um plano de ação que passou por fomentar o conhecimento explícito e implícito do léxico, a partir de propostas lúdicas de carácter motivacional.

Para averiguar se o vocabulário ensinado tinha sido realmente adquirido pelos estudantes, decidimos solicitar a realização de um texto escrito subordinado ao tema da família (Anexo 6), uma vez que este campo semântico tinha sido o tema principal de uma das unidades didáticas previamente lecionadas. Decidimos também aplicar um segundo inquérito por questionário (Anexo 7) para averiguar se as atividades realizadas ao longo do ano letivo tinham sido interessantes e úteis para os alunos.

3.3.1.2. Reflexão crítica

Após a correção dos textos escritos, apercebemo-nos de que o vocabulário relativo ao tema “Família” tinha sido surpreendentemente bem adquirido. Contudo, persistiam alguns fenómenos como a presença de alguma impropriedade lexical, mais especificamente, a utilização de circunlóquios para colmatar o défice vocabular; a repetição desnecessária de palavras; e o emprego de palavras com baixa densidade semântica. Analisemos os seguintes exemplos:

Exemplo 7: “(...) la familia perfecta es la mía, porque existe mucho amor y cariño, y yo amo a mi familia, mi madre, mi padre, y mi hermano.”

Exemplo 8: “(...) si los miembros de la familia son unidos y se aman, entonces son una buena familia.”

Exemplo 9: “(...) yo amo mucho a mi familia.”

Se bem que, em termos gerais, houve alguma melhoria no emprego do léxico previamente aprendido, a análise dos exemplos acima referidos permite-nos inferir que alguns alunos recorreram de novo ao uso de um vocabulário restrito e elementar quando pretendiam manifestar sentimentos ou noções de quantidade e grau, utilizando, respetivamente, os vocábulos “amo” e “mucho”. Quanto à repetição evidente nos **Exemplos 7 e 8** (“familia ... familia”), vemos que esta não tem qualquer finalidade expressiva, sendo, portanto, indicativo da carência de vocabulário ativo que impediu estes estudantes de proceder às operações de substituição por pronominalização. A utilização de termos com características semânticas pouco fortes ou desnecessárias, como a palavra “entonces” do **Exemplo 8**, empobrecem o conteúdo da produção escrita e revelam dificuldades no uso de léxico com densidade semântica adequada ao contexto em causa.

3.3.1.3. Segundo inquérito por questionário

As questões feitas aos alunos nesta fase final do estudo dizem respeito à perceção que eles sentiram em relação à eficácia das estratégias pedagógicas aplicadas neste projeto de investigação-ação. Por conseguinte, com este inquérito por questionário conseguimos perceber se os estudantes consideraram estas práticas vantajosas e úteis para a melhoria do seu capital lexical.

Foram recolhidas informações relacionadas com a forma como o léxico foi abordado pela professora estagiária em aula e qual a repercussão sentida no que diz respeito ao melhor entendimento dos textos em espanhol e ao uso de vocabulário preciso em contextos orais e escritos. A estas questões correspondem as informações que constam dos gráficos 13, 14, 15 e 16.

Atentemos, pois, nos resultados obtidos por meio do segundo inquérito por questionário aplicado na final da fase da intervenção pedagógica na disciplina de ELE:

La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, me ayudó a adquirir vocabulario nuevo.

44 respuestas

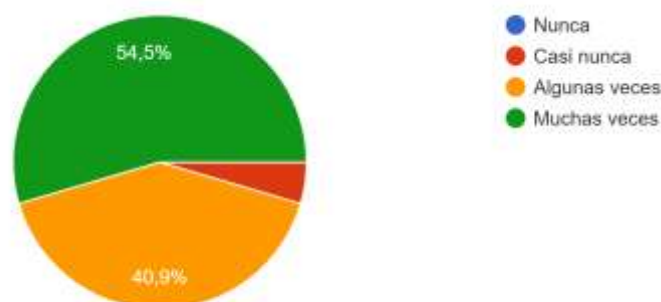


Gráfico 13

No que respeita à aquisição de novo vocabulário como consequência das propostas didáticas implementadas (gráfico 13), verificamos que a grande maioria dos alunos afirmou ter aprendido palavras novas “muchas veces” (54,4%), ou “algunas veces” (40,9%). Consideramos que estas percentagens são reveladoras da eficácia da nossa intervenção pedagógica-didáctica.

A seguinte questão relaciona-se com a melhoria sentida pelos estudantes ao nível do entendimento de textos em espanhol. A informação recolhida consta do gráfico 14:

La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, me ayudó a entender mejor los textos en español.

44 respuestas

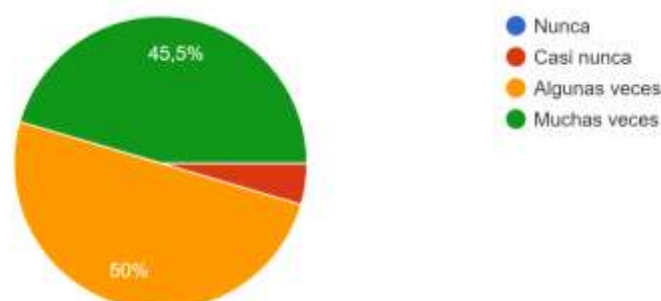


Gráfico 14

Esta informação (gráfico 14) permite-nos perceber que as práticas utilizadas pela professora ajudaram “muchas veces” (45,5%), ou “algunas veces” (50%) a que os estudantes percebessem melhor os textos apresentados no idioma em estudo.

Seguidamente, apresentam-se as informações obtidas sobre o uso ativo de novo léxico nas atividades de contexto oral. Estes resultados figuram no gráfico 15:

La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, contribuyó a que pudiese usar el nuevo léxico en contextos orales.

44 respuestas

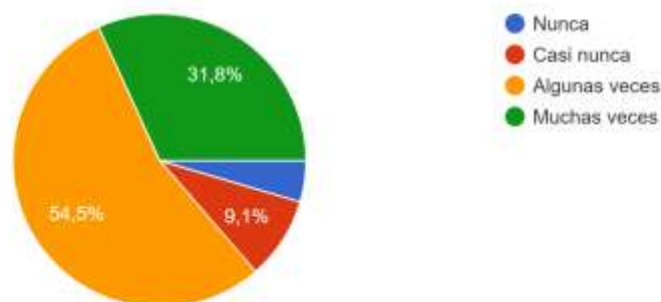


Gráfico 15

A partir dos dados obtidos (gráfico 15), percebemos que a forma como o léxico foi abordado contribuiu “muchas veces” (31,8%) ou “algunas veces” (54,5%) para que os alunos pudessem usar ativamente o vocabulário aprendido em contexto oral.

No que concerne ao uso de vocabulário novo em produções escritas, podemos verificar os resultados conseguidos no gráfico 16:

La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, contribuyó a que pudiese us...uevo léxico en los textos que escribo.

44 respuestas

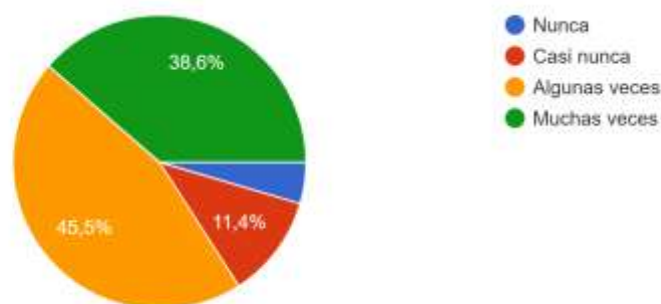


Gráfico 16

Por meio dos dados obtidos (gráfico 16), inferimos que os estudantes afirmaram, quando confrontados com esta questão, que a intervenção didática da professora estagiária no domínio do léxico contribuiu “muchas veces” (38,6%) ou “algunas veces” (45,5%) para o uso do dito vocabulário novo nas atividades de produção escrita.

Foram recolhidas também informações que correspondem à reflexão sobre o ensino-aprendizagem do léxico, durante as aulas ministradas pela professora estagiária. Estes dados serviram para perceber se os alunos são conscientes do léxico que adquirem.

¿Aprendes vocabulario nuevo en todas las clases de español?

44 respuestas

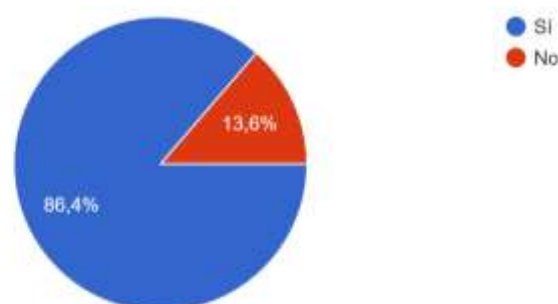


Gráfico 17

No que diz respeito à aprendizagem de vocabulário novo em todas as aulas de espanhol, os alunos afirmaram de forma praticamente unânime (86.4%), que consideravam que as dinâmicas levadas a cabo nesta área tinham sido verdadeiramente eficazes e enriquecedoras. A partir destas informações (gráfico 17), concluímos que os discentes reconhecem que a aprendizagem de léxico é imprescindível e, com base nessa certeza, tendem a valorizar o processo de aprendizagem.

As informações relativas à eficácia e utilidade das atividades realizadas com a professora estagiária constam no gráfico 18:

¿Consideras que las actividades realizadas en clase, con la profesora en prácticas, fueron útiles para un aprendizaje enriquecedor?
44 respuestas

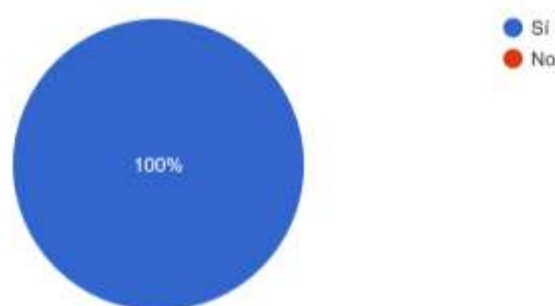


Gráfico 18

A unanimidade das respostas afirmativas (gráfico 18) permitiu-nos verificar que, para os estudantes, as práticas implementadas foram verdadeiramente vantajosas e enriquecedoras.

A partir da interpretação dos diagramas circulares anteriormente apresentados, verificámos que a opinião dos alunos relativamente às estratégias usadas na prática pedagógica para potenciar o seu capital lexical foi bastante favorável. Estas metodologias centraram-se no ensino explícito do léxico em aula e foram, para estes aprendizes, enriquecedoras e úteis. As técnicas utilizadas contribuíram não só para a aquisição

genérica de léxico, mas também para melhorar a interpretação de textos autênticos e para aplicar de forma mais adequada novas palavras em textos escritos e orais.

Finalmente, com base na investigação realizada e nos dados aqui representados, podemos concluir que as estratégias e as metodologias desenvolvidas com estas turmas se revelaram produtivas para a aquisição e uso do vocabulário ensinado, uma vez que, segundo a última análise feita (composição livre sobre a família), houve uma ligeira redução nos erros inicialmente cometidos.

3.3.2. Plano de intervenção em Português Língua Materna

3.3.2.1. Medição das aprendizagens

Ao longo do ano letivo de estágio criámos e implementámos atividades que visavam o fomento do capital lexical dos estudantes, pelo que, na fase final do período letivo, sentimos a necessidade de compreender se as estratégias aplicadas tinham ou não contribuído para este objetivo. Como forma de comprovação, decidimos preparar novas atividades, diretamente relacionadas com o vocabulário anteriormente aprendido, e aplicar um segundo inquérito por questionário (Anexo 8) para saber qual a opinião dos estudantes relativamente à nossa intervenção pedagógico-didática.

Durante este processo, procurámos apresentar às turmas envolvidas atividades diversas cujo fio condutor era o ensino de vocábulos: a exploração da sinonímia como relação semântica entre palavras, a precisão léxico-semântica ou a agrupação de palavras em diferentes campos semânticos.

Como forma de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, decidimos proceder à aplicação de uma ficha de autoavaliação (Anexo 9). Esta prática permitiu-nos verificar que ainda existiam bastantes lacunas no domínio lexical. Porém, considerámos que houve uma melhoria razoável no que respeita à consciência e variedade vocabular destes estudantes.

Observemos o exercício seguinte para posterior análise:



1. O verbo “passar” é claramente polissémico. Procede à sua substituição, selecionando o verbo da tabela da direita cujo significado seja mais adequado ao contexto.
- a) Antero de Quental passou o obstáculo.

 - b) Antero de Quental passou o rio.

 - c) A professora passou-se com os alunos.

 - d) Os alunos passaram a Português.

 - e) Passou a outra mota a grande velocidade.

 - f) A Maria passou a palavra ao Joaquim.

 - g) O condutor passou o limite de velocidade.

 - h) A Raquel passou para a mesa do fundo.

 - i) O Indie Lisboa, festival de cinema independente, está a passar ótimos filmes.

 - j) O dermatologista passou-me um medicamento para a pele atópica.

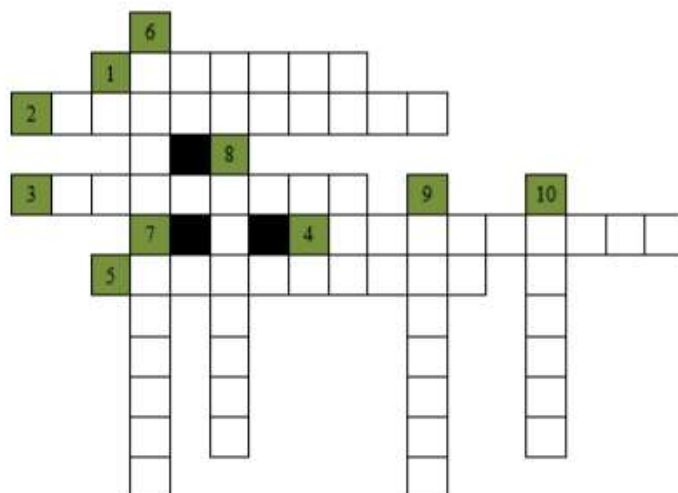
Figura 15: Exercício 1 da ficha de autoavaliação

A atividade anteriormente descrita (figura 15) tinha como finalidade a utilização de palavras precisas em cada um dos contextos, partindo do carácter polissémico do verbo “passar”.

Como ficha de autoavaliação, propusemos a realização de uma atividade lúdica (as palavras cruzadas), que estava diretamente relacionada com o léxico do exercício 2 da sequência didática anterior, o que possibilitava a revisão de conhecimentos previamente ensinados. Esta atividade permitiu-nos constatar a eficácia das estratégias planificadas, na medida em que se conseguiu comprovar que o vocabulário se tinha tornado parte do léxico ativo dos estudantes.



2. Completa as palavras-cruzadas.



HORIZONTAIS

1. Sinónimo de soberano.
2. Estar desanimado, triste.
3. Sinónimo de índole.
4. Que não tem medo.
5. Relação semântica entre duas ou mais palavras que podem ser usadas no mesmo contexto, sem que se produza alteração de significado.

VERTICAIS

6. Antónimo de ódio.
7. Género literário em que Antero mais se salientou.
8. Indivíduo ridiculamente ingénuo.
9. Sinónimo de fraqueza.
10. Motivo pelo qual Antero de Quental se tornou conhecido.

Figura 16: Exercício 2 da ficha de autoavaliação

Finalmente, procedemos à aplicação do inquérito por questionário (Anexo 8) para concluir o estudo da problemática em análise nas turmas de PLM.

3.3.2.2. Reflexão crítica

Ao longo deste percurso, fomos criando atividades e implementando estratégias que potenciassem o conhecimento explícito e implícito do léxico, destacando conceitos como “famílias de palavras”, “campos lexicais” e “campos semânticos”, para avaliar a deficitária competência léxica dos nossos estudantes. Na disciplina de Português, foi evidente desde o princípio a falta de variedade vocabular, o que deu azo à ocorrência de casos de impropriedade lexical.

Na análise das respostas ao exercício 1 (substituição do verbo “passar”), constatámos que os discentes procederam à substituição correta de sinónimos nas alíneas b), d), e), g), h) e j), respondendo “atravessou” na alínea b), “transitou” na alínea d), “ultrapassou” na alínea e), “excedeu” na alínea g), “mudou” na alínea h) e “prescreveu” na alínea j). Contudo, e contrariamente ao acontecido nas alíneas supracitadas, a variedade de respostas contaminadas por marcas de coloquialidade, o vocabulário informal próprio de enunciados orais e as palavras de baixa densidade semântica destacaram-se nas restantes frases. Assim, na alínea a) houve respostas tais como “enfrentou”, quando a palavra pretendida era “transpôs”. Portanto, o principal problema aqui foi a inadequada seleção léxica, provavelmente por desconhecimento. Uma ocorrência do mesmo tipo foi evidenciada na alínea f), frase na qual obtivemos como respostas “espalhou” e “deu” em vez de “ceder”. Relativamente às alíneas c) e i), a escolha recaiu maioritariamente em palavras de baixa densidade semântica, frequentes em circunstâncias orais e informais, mas não aceitáveis nos registos escritos formais, como, por exemplo, “chateou-se” e “irritou-se” na alínea c), e “dar” e “mostrar” na alínea i), em vez de “descontrolar” e “exibir, respetivamente.

Algumas das respostas dadas pelos estudantes podem ser consultadas no Anexo 10. As nossas sugestões de resposta relativas ao exercício em questão encontram-se no Anexo 9.

No que concerne à atividade 2 da ficha de autoavaliação (figura 16), os alunos descobriram a maior parte das palavras, se bem que tivessem manifestado dificuldades no item 1 horizontal (“altivo”) e no 4 horizontal (“intrépido”), visto que houve incorreções em quatro respostas e outras duas ficaram por preencher.

Finalmente, no segundo inquérito por questionário, focámo-nos na reflexão dos estudantes em relação com as aulas da professora estagiária, bem como na sua perceção quanto à finalidade e eficácia das atividades propostas. Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos a partir do inquérito por questionário aplicado aos alunos da disciplina de Português Língua Materna.

3.3.2.3. Segundo inquérito por questionário

O inquérito por questionário realizado na fase final do projeto de investigação-ação nas aulas de PLM tratou de averiguar também a eficácia e a utilidade sentidas pelos estudantes, após as estratégias pedagógicas-didáticas aplicadas nas aulas pela professora estagiária. As respostas às questões colocadas permitiram saber, portanto, quais as perceções dos alunos quanto à sua aquisição e aprendizagem de léxico ao longo do estágio.

O objetivo principal era que os alunos refletissem sobre a sua aprendizagem e, particularmente, sobre os efeitos do vocabulário adquirido nas tarefas de interpretação de textos escritos e de produção escrita e oral.

Atentemos de seguida, nos resultados obtidos no segundo inquérito por questionário aplicado na fase final da nossa intervenção pedagógica na disciplina de Português Língua Materna.

Nesse sentido, no gráfico 19 apresentam-se dados relativos à eficácia das aulas da professora estagiária na aquisição de vocabulário:

As atividades realizadas em aula sobre o léxico, com a professora estagiária, ajudaram-me a adquirir vocabulário novo.

24 respostas

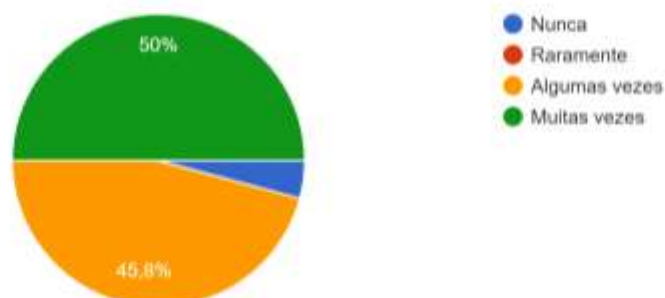


Gráfico 19

Como se pode constatar no gráfico anterior, os alunos referiram que as atividades de léxico realizadas em aula os ajudaram a adquirir vocabulário novo “muitas vezes” (50%) ou “algumas vezes” (45,8%), o que é um resultado claramente positivo.

Outra das questões colocadas era referente à influência da prática letiva da professora estagiária nas tarefas de compreensão e interpretação dos textos literários trabalhados durante as aulas. Os resultados figuram no gráfico 20:

As atividades realizadas em aula sobre o léxico, com a professora estagiária, ajudaram-me a compreender ...lhor os textos literários trabalhados.

24 respostas

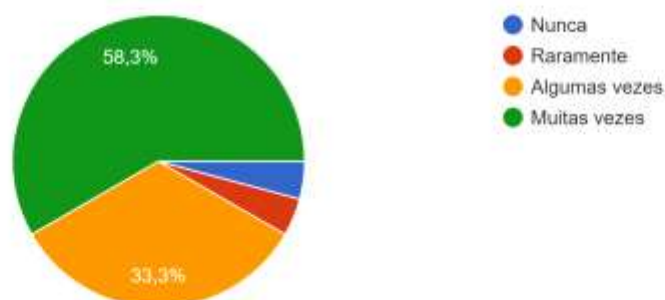


Gráfico 20

Quanto à melhor compreensão dos textos trabalhados em aula (gráfico 20), a maioria dos alunos (58%) confirmaram que as atividades realizadas os tinham ajudado “muitas vezes”. Por sua vez, 33% dos inquiridos respondeu que “algumas vezes”.

Outra das informações que pretendíamos averiguar era se os estudantes tinham utilizado os novos vocábulos aprendidos nas atividades de produção escrita, após as estratégias pedagógicas aplicadas pela professora estagiária. A informação recolhida consta do gráfico 21:

As atividades realizadas em aula sobre o léxico, com a professora estagiária, contribuíram para que eu u...vos vocábulos nos textos que escrevo.

24 respostas

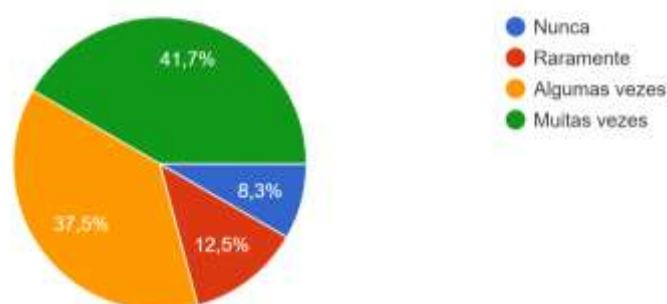


Gráfico 21

Quanto ao uso do vocabulário aprendido nas atividades de escrita (gráfico 21), os alunos referiram maioritariamente terem utilizado palavras novas “muitas vezes” (41,7%), ou “algumas vezes” (37,5%), o que consideramos também um resultado bastante satisfatório.

Com a penúltima questão pretendíamos descobrir se os alunos tinham a consciência de terem aprendido vocabulário novo em todas as aulas de Português. O gráfico 22 contém as respostas dos discentes relativamente a esta questão:

Aprendes vocabulário novo em todas as aulas de português?

20 respostas

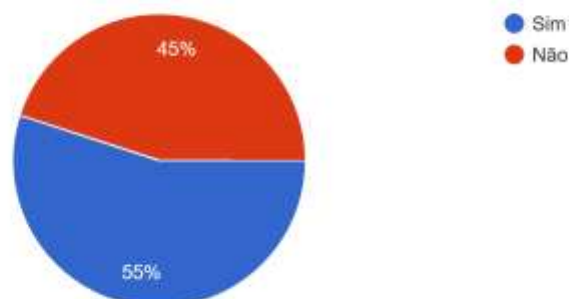


Gráfico 22

Quanto à aprendizagem de vocabulário novo em todas as aulas de PLM (gráfico 22), assistimos a uma polarização das respostas: 55% responderam afirmativamente à questão, e 45% referiram que não. Provavelmente esta polarização se deva ao facto de não termos especificado que nos estávamos a referir apenas a “todas as aulas de Português” lecionadas por nós enquanto professora estagiária.

Por fim, através da última questão do inquérito queríamos saber qual a perceção geral dos estudantes em relação com a utilidade do vocabulário adquirido para uma aprendizagem mais enriquecedora. Os resultados apresentam-se no gráfico 23:

Consideras as atividades de vocabulário úteis para uma aprendizagem mais enriquecedora?

24 respostas

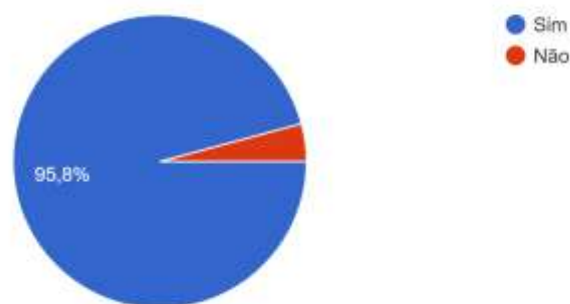


Gráfico 23

Relativamente à última pergunta do questionário (gráfico 23), a utilidade das atividades de vocabulário realizadas para uma aprendizagem mais enriquecedora foi reconhecida por quase a totalidade dos inquiridos (95,8%).

Portanto, de um modo geral as respostas obtidas revelam que o trabalho por nós realizado em aula em torno da competência léxica tinha sido uma mais valia: quase todos os discentes reconheceram ter adquirido novo léxico durante as aulas (gráfico 19); quase todos admitiram também ter compreendido e interpretado mais satisfatoriamente os textos literários (gráfico 20); relativamente ao contributo das atividades realizadas para o uso de novos vocábulos nas suas produções escritas (gráfico 21), a maior parte dos estudantes declarou tê-los utilizado com frequência; e, no que diz respeito ao penúltimo gráfico em análise (gráfico 22), se bem que a divisão de opiniões seja mais patente, a maioria dos alunos (55%) admitiu ter aprendido vocabulário novo em todas as aulas de Português, dado que é extremamente relevante para este estudo; finalmente, com uma percentagem altamente significativa, (95,8%) dos aprendizes consideraram relevante o uso de estratégias relacionadas com a ampliação do seu capital lexical (gráfico 23).

Tendo em conta estes dados, podemos concluir que a turma de Português se mostrou muito receptiva e reconhecadora da eficácia das intervenções pedagógico-didáticas

realizadas. Estas estratégias e atividades demonstraram ser enriquecedoras e úteis não só no que diz respeito à aquisição de novo vocabulário, mas também na melhor interpretação das obras literárias estudadas e no uso de novas palavras em texto escritos e orais.

Em síntese, do acima exposto podemos inferir que o trabalho realizado nestas turmas foi relevante para melhorar a consciência e o capital lexical destes estudantes e que, portanto, os objetivos a que nos propusemos no início da nossa investigação foram cumpridos.

Considerações finais

Este projeto de investigação-ação teve como objetivo central promover uma reflexão sobre a consciencialização lexical e sobre o seu ensino-aprendizagem mediante estratégias pedagógico-didáticas que foram implementadas durante o ano letivo 2017/2018. No decorrer deste trabalho, planificámos sequências didáticas centradas no desenvolvimento vocabular dos estudantes em cujas turmas realizámos o estágio pedagógico.

Durante a fase de diagnose foram identificadas as problemáticas que nos levaram à definição do plano de intervenção e, após a constatação dessas dificuldades estudámos as estratégias pedagógico-didáticas mais eficazes para a superação dessas vulnerabilidades. As áreas merecedoras de advertência foram a falta de domínio de registos formais na língua oral e escrita, as marcas de oralidade nos registos escritos, a pobreza vocabular, os erros de propriedade e o desprovimento de consciência lexical dos aprendizes.

Estamos conscientes de que os estudantes têm um capital lexical reduzido e que dificilmente procuram estratégias para ultrapassar esta carência. Por este motivo, e por sabermos que a atenção concedida ao léxico nos documentos reguladores do processo de ensino, aprendizagem e avaliação é insuficiente, como insuficientes são os exercícios dedicados inteiramente à prática do léxico, quer nos manuais adotados, quer nas aulas destas disciplinas. Por conseguinte, tentámos trabalhá-los de forma sistemática durante o nosso estágio.

Como somos da opinião de que é relevante tornar estas práticas frequentes, procurámos planear estratégias e criar atividades que se centrassem na ampliação do vocabulário dos discentes, com a finalidade de que o possam aplicar nos diferentes registos, em função das suas necessidades comunicativas.

Assim sendo, e atendendo na conjuntura acima exposta, a aposta na criação de matérias próprias tornou-se fundamental para o êxito da nossa intervenção pedagógico-didática, pois como defende Troitiño (2017):

La enseñanza del léxico considerada desde la óptica aquí descrita abre a la creación de materiales y a la práctica docente un horizonte verdaderamente apasionante y lleno de retos. Debemos ser capaces de reevaluar las creencias y prácticas más asentadas con grandes dosis de entusiasmo y responsabilidad. (Troitiño, 2017:156)

Temos consciência de que a falta de tempo e o elevado número de conteúdos programáticos obrigatórios condicionam as planificações e a realização destas atividades didáticas. Contudo, não quisemos deixar de intervir neste domínio do ensino-aprendizagem de línguas, por termos consciência da importância desta questão, uma vez que um capital lexical amplo é um facto facilitador do êxito escolar, sendo também uma ferramenta fundamental para o conhecimento e estudo de outras áreas.

As experiências didáticas aqui apresentadas permitiram apurar que a falta de vocabulário diversificado destes estudantes não dependem unicamente da escassez de atividades relacionadas com o ensino de léxico. Consideramos, simplesmente, que foi um método a utilizar nesta intervenção pedagógica, após variadas leituras, e que será uma das estratégias a concretizar na futura prática letiva docente, pois fomenta novos hábitos e o interesse pela língua.

Com a experiência pedagógico-didática por nós levada a cabo neste ano letivo, pudemos concluir que estes alunos se sentiram motivados e recetivos a este tipo de propostas e, por este motivo, percebemos que temos as portas abertas para continuar e, porventura, melhorar o estudo do processo de aquisição e incremento lexical, de modo a que, num futuro, estas investigações tenham cada vez mais viabilidade e sejam cada vez mais sólidas para assim melhorar esta problemática há muito presente neste campo científico.

Nesse sentido, em relação à questão de investigação colocada no início deste relatório (Dada a importância de um capital lexical adequado, será que é possível promover de modo intencional e metódico a ampliação e a precisão vocabular dos alunos, para a melhoria das suas produções orais e escritas?), através da prática letiva realizada durante o ano de estágio nas disciplinas de ELE e PLM, chegámos à conclusão de que não só é possível, mas também desejável, embora isso implique um grande esforço por parte do docente, dada a escassez de materiais que fomentem a abordagem léxica.

Finalmente, esperamos que este projeto reflita o aprazimento sentido, o longo e árduo trabalho desenvolvido durante a prática pedagógica. Este trajeto correspondeu a um período contínuo de reflexão e introspeção, ao longo do qual os alunos foram considerados o foco da nossa ação didática. Partindo desta ideia central, tratámos de os incentivar a tornarem-se seres competentes, autônomos e reflexivos, estimulando a procura pela convivência e tolerância, e tratando de os incentivar continuamente, uma vez que a motivação é fundamental para o sucesso de qualquer processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Álvarez, J. L. (2017). Un enfoque léxico en los manuales de ELE. En *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras* (pp. 57- 81). Barcelona: Difusión.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baralo, M. (s/d). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En *Estudios de lingüística: tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp.5-38). Alicante: Universidad de Alicante.
- Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. *Atas do I Congresso Internacional de FIAPE: “El español, lengua del futuro”*, Toledo, pp. 1-13.
- Buescu, Helena C.; Morais, José; Rocha, Maria Regina & Magalhães, Violante F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.
- Buyse, K. (2017). Los corpus como herramientas de aprendizaje del léxico. *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras* (pp.121-140). Barcelona: Difusión.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes; Anaya.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação; Edições Asa.

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I., & Figueiredo, O. (2011). *Português, língua e ensino* (1.ªed.). Porto: Universidade do Porto editora.
- Duarte, R., Veigas, A. S., Batista, I., Batalha, J., Varela, L., Pignatelli, M., (2005). *Posição dos docentes relativamente ao ensino da língua portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duñabeitia, J. A., Borrágán, M., & Casaponsa, A. (2017). Los cognados en la adquisición y la evaluación de segundas lenguas. *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras* (pp. 107-119). Barcelona: Difusión.
- Fernández, S. (2001). *Programa de espanhol - nível de iniciação – 10.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Fernández, S. (2002). *Programa de espanhol - nível de continuação – 11.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Giovannini, A., Peris, E. M., Castilla, M. R., & Blanco, T. S. (1996). *Profesor en acción* 2. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A.
- Gómez Molina, J. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos. *Atas do II Congresso Internacional De Español Para Fines Específicos (EPFC)*, Ámsterdam, pp.82-104.

- Higueras, M. (2017). Logros y retos de la enseñanza del léxico. *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras* (pp. 13-19). Barcelona: Difusión.
- Instituto Cervantes (2007). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Tomo I. Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2017). Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#l.
- Jiménez, R. (2002). El concepto de la competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis, XXIV*, pp.149- 162.
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Martín Peris, E. (2014). Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE. *La enseñanza del español de sinohablantes en contextos, 10*, pp. 15-32.
- Martín, M. T. (2003). La precisión léxica. Parónimos, homófonos y proformas. En *Léxico - fraseología y falsos amigos* (pp. 115-139). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E., & Pérez, Y. (2013). *A debate. Estrategias*. Madrid: Edelsa.
- Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a foreign language, 27*, pp.136-145.
- Núñez Delgado, M. P., & Barrigüete, C. d. M. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación escolar. *Lenguaje y Textos, 23*, pp. 91-97.

- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*, 11, pp.33-50.
- Pérez Pérez, N. (2008). La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes. *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Sevilla, pp.27-35.
- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ªed). Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.
- Ribeiro, I. (2015). *O desenvolvimento da consciência lexical no processo de revisão de texto um estudo aplicado à produção de textos em aulas de português e latim*. Porto: Universidade do Porto.
- Rufat, A., & Jiménez, F. (2017). Aplicaciones de enfoques léxicos a la enseñanza comunicativa. *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras* (pp.47-55). Barcelona: Difusión.
- Troitiño, S. (2017). Implicaciones de crear materiales desde una perspectiva léxica. *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras* (pp.143-161). Barcelona: Difusión.
- Vigón, S. (2005). La enseñanza del español en el sistema educativo portugués. *Atas do I Congresso Internacional de FIAPE: “El español, lengua del futuro”*, Toledo, pp.1-9.

Anexos

Anexo 1

Primeiro inquérito por questionário aplicado às turmas de Espanhol Língua Estrangeira

Durante este ano letivo foi-te atribuída Ação Social Escolar (ASE)?

☐ Sim

☐ Não

Quais as habilitações literárias do teu encarregado de educação?

☐ 1º Ciclo

☐ 2º Ciclo

☐ 3º Ciclo

☐ Ensino Secundário

☐ Formação Nível Universitário (Licenciatura/Mestrado)

☐ Formação Nível Universitário (Doutoramento)

Cuándo no entiendes el significado de una palabra o expresión, ¿preguntas a la profesora?

☐ Nunca

☐ Casi nunca

☐ Algunas veces

☐ Muchas veces

¿Sueles usar palabras generales como "cosa" o el verbo "decir" en tu discurso oral escrito?

☐ Sí

☐ No

Dentro de las competencias indicadas, ¿en cuál tienes más dificultades?

☐ Comprensión oral

☐ Comprensión escrita

☐ Expresión oral

☐ Expresión escrita

¿Consideras importante aprender vocabulario en lengua extranjera?

☐ Sí

☐ No

Anexo 2

Primeiro inquérito por questionário aplicado às turmas de Português Língua Materna

Durante este ano letivo foi-te atribuída Ação Social Escolar (ASE)?

☐ Sim

☐ Não

Quais as habilitações literárias do teu encarregado de educação?

☐ 1º Ciclo

☐ 2º Ciclo

☐ 3º Ciclo

☐ Ensino Secundário

☐ Formação Nível Universitário (Licenciatura/Mestrado)

☐ Formação Nível Universitário (Doutoramento)

Costumas ler livros ou artigos fora da sala de aula?

☐ Nunca

☐ Raramente (algumas vezes por mês)

☐ Algumas vezes (uma ou duas vezes por semana)

☐ Muitas vezes (todos os dias ou quase todos)

Durante as aulas, quando não percebes o significado de uma palavra, expões a tua dúvida à professora?

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Muitas vezes

Dentro das competências a seguir indicadas qual é aquela em que sentes mais dificuldade?

- ☐ Compreensão oral
- ☐ Compreensão escrita
- ☐ Expressão oral
- ☐ Expressão escrita

Consideras importante aprender vocabulário na tua língua materna?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Anexo 3

Sequência Didática I – Espanhol Língua Estrangeira: produção escrita

La familia perfecta es como la familia de la foto. En esta imagen vemos una familia muy grande y unida que resuelve los problemas unidos. Se ve que están todos juntos en todas las ocasiones y a mí me gusta eso.

Entra todos juntos en la casa y se ve que están a todos.

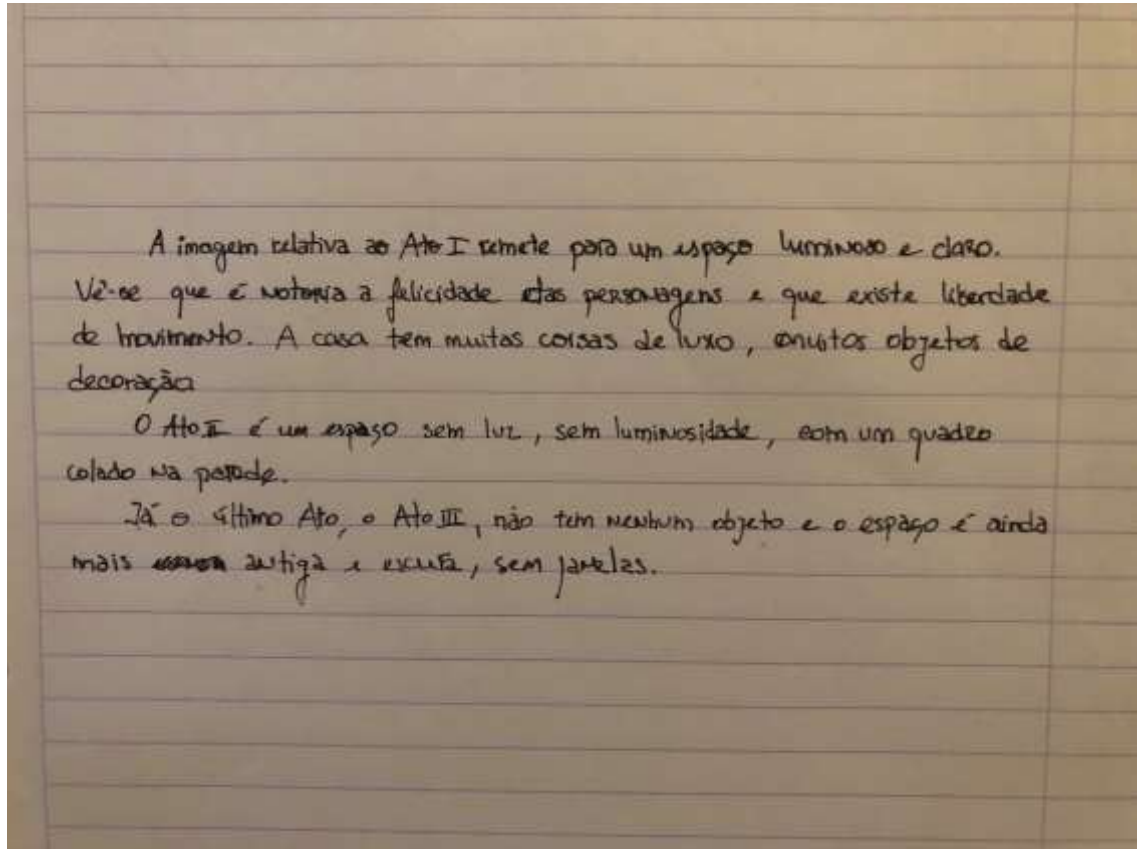
Me gusta familiar así.

En esta fotografía vemos una familia muy grande, con muchos niños y muchos tios.

Creo que es una familia muy feliz porque están todos contentos en la fotografía y están con caras felices, a reír. Yo creo que se aman mucho.

Anexo 4

Sequência Didática I – Português Língua Materna: produção escrita



Anexo 5

Sequência didática II – Português Língua Materna: ficha de trabalho, com as respetivas correções



11º B
Ficha de trabalho
Antero de Quental

1. Selecciona a opção correta.

1.1 Antero de Quental é um importante autor do...

- a) séc. XVII.
- b) séc. XVIII.
- c) séc. XIX.

1.2 Antero de Quental é um autor...

- a) da Madeira.
- b) dos Açores.
- c) do Algarve.

1.3 O alvo das suas críticas é essencialmente...

- a) o progresso.
- b) o conservadorismo.
- c) a evolução.

1.4 O autor sempre manifestou uma grande capacidade de...

- a) liderança.
- b) adaptação.
- c) obediência

1.5 Antero foi um dos protagonistas da Questão Coimbra, uma polémica...

- a) literária.
- b) social.
- c) política

1.6 Antero de Quental pertenceu a um grupo de jovens que pretendia renovar a mentalidade portuguesa designado...

- a) geração vanguardista.
- b) geração revolucionária.
- c) geração de 70.

1.7 Antero apresenta a J. Michelet um exemplar de...

- a) Odes Modernas.
- b) *Raios de Luz.*
- c) *Cartas.*



11º B

Ficha de trabalho

Antero de Quental

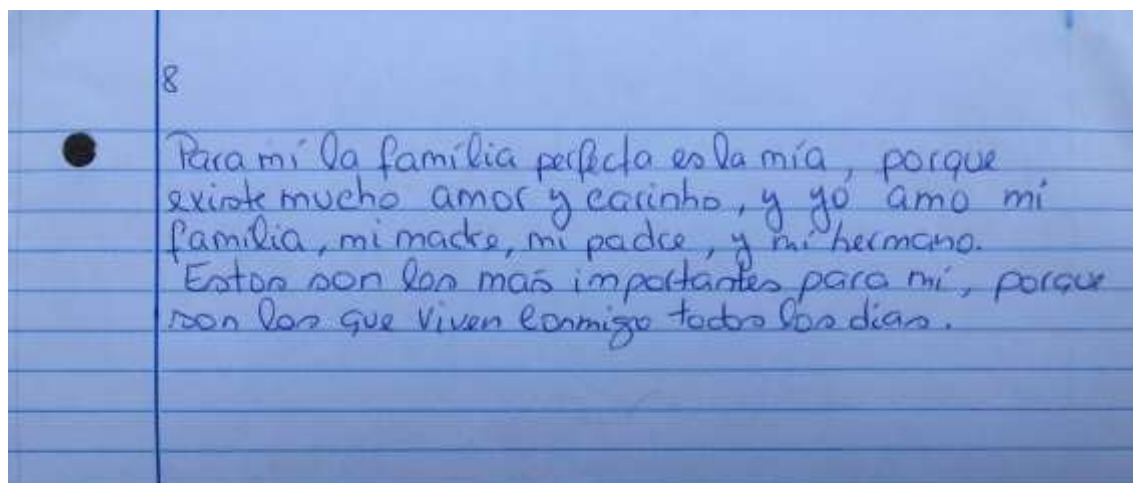
2. Após a leitura do excerto, seleciona um sinónimo para cada uma das palavras sublinhadas.

Antero de Quental tinha o mais violento, apaixonado e afirmativo dos temperamentos, uns olhos muito claros, alegres, irónicos, maliciosos ou abstratos e perdidos. Assim o retratou Jaime Batalha Reis que foi seu amigo. (...) Deslumbrou com sua inteligência, lucidez e desassombro ao escrever uma carta a António Feliciano de Castilho que viria desencadear a célebre questão do Bom Senso e Bom Gosto - A Questão Coimbrã.

2.1. Violento	2.2. Apaixonado	2.3. Temperamento	2.4. Malicioso	2.5. Abstrato
a) Plácido	a) <u>Exaltado</u>	a) <u>Índole</u>	a) Crédulo	a) Corpóreo
b) <u>Impetuoso</u>	b) Esmorecido	b) Tibieza	b) <u>Finório</u>	b) <u>Alheado</u>
c) Tirano	c) Audacioso	c) Frieza	c) Cândido	c) Percetível
2.6. Perdido	2.7. Deslumbrar	2.8. Lucidez	2.9. Desencadear	2.10. Célebre
a) <u>Arruinado</u>	a) Sinuoso	a) Desencantar	a) Apaziguar	a) <u>Afamada</u>
b) Oportuno	b) <u>Fascinar</u>	b) Estima	b) Dissipar	b) Incógnita
c) Intrépido	c) Presunçoso	c) <u>Brilho</u>	c) <u>Suscitar</u>	c) Frugal

Anexo 6

Sequência Didática III – Espanhol Língua Estrangeira: produções escritas (parte 2)



Anexo 7

Sequência Didática III – Espanhol Língua Estrangeira: segundo inquérito por questionário

La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, me ayudó a adquirir vocabulario nuevo.

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muchas veces

La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, me ayudó a entender mejor los textos en español.

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muchas veces

La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, contribuyó a que pudiese usar el nuevo léxico en los textos que escribo.

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muchas veces

La forma como el léxico fue abordado en clase, por la profesora en prácticas, contribuyó a que pudiese usar el nuevo léxico en contextos orales.

- ☐ Nunca
- ☐ Casi nunca
- ☐ Algunas veces
- ☐ Muchas veces

¿Aprendes vocabulario nuevo en todas las clases de español?

- ☐ Sí
- ☐ No

¿Consideras que las actividades realizadas en clase, con la profesora en prácticas, fueron útiles para un aprendizaje enriquecedor?

- ☐ Sí
- ☐ No

Anexo 8

Sequência Didática III – Português Língua Materna: segundo inquérito por questionário

As atividades realizadas em aula sobre o léxico, com a professora estagiária, contribuíram para que eu usasse novos vocábulos nos textos que escrevo.

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Muitas vezes

As atividades realizadas em aula sobre o léxico, com a professora estagiária, ajudaram-me a compreender melhor os textos literários trabalhados.

- ☐ Nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Muitas vezes

Aprendes vocabulário novo em todas as aulas de português?

☐ Sim

☐ Não

Consideras as atividades de vocabulário úteis para uma aprendizagem mais enriquecedora?

☐ Sim

☐ Não

Anexo 9

Sequência Didática III – Português Língua Materna: ficha de autoavaliação, com as respetivas correções



11º B
Ficha autoavaliação – correção

1. O verbo “passar” é claramente polissémico. Procede à sua substituição, selecionando o verbo da tabela da direita cujo significado seja mais adequado ao contexto.

a) O Antero de Quental passou o obstáculo.

b) O Antero de Quental passou o rio.

c) A professora passou-se com os alunos.

d) Os alunos passaram a Português.

e) Passou a outra mota a grande velocidade.

f) A Maria passou a palavra ao Joaquim.

g) O condutor passou o limite de velocidade.

h) A Raquel passou para a mesa do fundo.

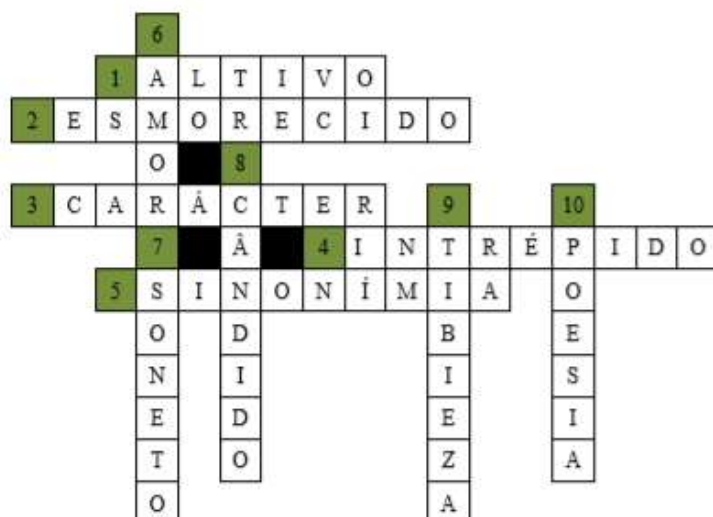
i) O Indie Lisboa, festival de cinema independente, está a passar ótimos filmes.

j) O dermatologista passou-me um medicamento para a pele atópica.

Exceder – g)
Exibir – i)
Atravessar – b)
Mudar – h)
Prescrever – j)
Transpor – a)
Ultrapassar – e)
Ceder – f)
Transitar – d)
Descontrolar – c)



2. Completa as palavras-cruzadas.



HORIZONTAIS

1. Sinónimo de soberano.
2. Estar desanimado, triste.
3. Sinónimo de índole.
4. Que não tem medo.
5. Relação semântica entre duas ou mais palavras que podem ser usadas no mesmo contexto, sem que se produza alteração de significado.

VERTICAIS

6. Antónimo de ódio.
7. Género literário em que Antero mais se salientou.
8. Indivíduo ridiculamente ingénuo.
9. Sinónimo de fraqueza.
10. Motivo pelo qual Antero de Quental se tornou conhecido.

Anexo 10

Exemplos de respostas dadas pelos alunos de PLM nos exercícios 1 e 2 da ficha de autoavaliação.

The image shows a list of ten exercises (a-j) with handwritten student answers in Portuguese. Each exercise is followed by a horizontal line for the answer. The handwriting is in blue ink on a light-colored background.

- a) Antero de Quental passou o obstáculo.
ultrapassou
- b) Antero de Quental passou o rio.
atravessou
- c) A professora passou-se com os alunos.
chaleou-se
- d) Os alunos passaram a Português.
transitaram
- e) Passou a outra mota a grande velocidade.
Movimentou
- f) A Maria passou a palavra ao Joaquim.
comunicou
- g) O condutor passou o limite de velocidade.
excedeu
- h) A Raquel passou para a mesa do fundo.
moveu-se
- i) O Indie Lisboa, festival de cinema independente, está a passar ótimos filmes.
transmitir
- j) O dermatologista passou-me um medicamento para a pele atópica.
deu-me

- a) Antero de Quental passou o obstáculo.
Antero de Quental enfrentou o obstáculo!
- b) Antero de Quental passou o rio.
Antero de Quental atravessou o rio.
- c) A professora passou-se com os alunos.
A professora chatou-se com os alunos.
- d) Os alunos passaram a Português.
Os alunos transitaram a Português.
- e) Passou a outra mota a grande velocidade.
Viltrapassou a outra mota a grande velocidade.
- f) A Maria passou a palavra ao Joaquim.
A Maria transmitiu a palavra ao Joaquim.
- g) O condutor passou o limite de velocidade.
O condutor excedeu o limite de velocidade.
- h) A Raquel passou para a mesa do fundo.
A Raquel mudou para a mesa do fundo.

- i) O Indie Lisboa, festival de cinema independente, está a passar ótimos filmes.
O Indie Lisboa, festival de cinema independente, está a mostrar ótimos filmes.
- j) O dermatologista passou-me um medicamento para a pele atópica.
O dermatologista receitou-me um medicamento para a pele atópica.

