



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

*O ensino do léxico nas aulas de Português – Língua Materna -
e Francês – Língua Estrangeira – do Ensino Secundário*

Bruna Susete da Costa Barros

**Relatório para obtenção de Grau de Mestre em
Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e Ensino
Secundário**

Setembro de 2009

Bruna Susete da Costa Barros

*O ensino do léxico nas aulas de Português – Língua Materna -
e Francês – Língua Estrangeira – do Ensino Secundário*

**Relatório para obtenção de Grau de Mestre em
Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e Língua Estrangeira no Ensino Básico e
Ensino Secundário
realizado sob a orientação da
Professora Doutora Rosa Bizarro**

Setembro 2009

“O impossível é quase sempre aquilo que nunca se tentou”

Elie Wiesel

Resumo

A importância do papel do léxico no processo ensino – aprendizagem de uma Língua Materna e de uma Língua estrangeira é um tema que tem vindo ao longo dos tempos a ganhar importância.

Este estudo é direccionado para a competência lexical dos alunos sendo ao mesmo tempo uma tentativa de abertura para estratégias pedagógico – didácticas. De facto, o objectivo principal é o de propor algumas sugestões que possam ampliar e enriquecer essa mesma competência.

Depois de termos realizado um breve enquadramento teórico da temática em equação, realizámos a análise do *corpus* recolhido, constituído por composições realizadas por alunos, de dois grupos distintos, um respeitante à disciplina de Francês e outro à disciplina de Literatura Portuguesa, em contexto de sala de aula, contextualizados em testes de avaliação sumativa respeitantes ao 1º Período do ano lectivo 2008/29009.

O tratamento estatístico aplicado foi realizado por comparação quantitativa, no que diz respeito à utilização e aplicação do léxico possuído pelos alunos.

A análise mostrou que os alunos em questão revelam, na generalidade, uma fraca competência lexical, necessitando, assim, de apostar na sua aprendizagem. Por isso, no último capítulo, apresentamos algumas sugestões pedagógico - didácticas para o ensino/aprendizagem do léxico em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira no Ensino Secundário.

Palavras – chave: Léxico, Vocabulário, Ensino – aprendizagem, Língua, Língua Materna, Língua Estrangeira, Competência Lexical, Competência Comunicativa.

Résumé

L'importance du rôle dans le processus enseignement-apprentissage d'une Langue Maternelle et d'une Langue Etrangère est un thème qui gagne de plus en plus d'importance.

Cette étude est menée sur la compétence lexicale des élèves, tout en étant une tentative d'ouverture de stratégies pédagogiques-didactiques dans ce domaine. L'objectif principal est de proposer quelques suggestions qui puissent augmenter et enrichir cette même compétence.

Après avoir réalisé un bref encadrement théorique du thème en question, nous avons réalisé l'analyse du *corpus* recueilli, composé par des compositions élaborées par des élèves de deux groupes bien différents : le premier correspond à des élèves qui fréquentent la matière de Français Langue étrangère et le deuxième des étudiants de Littérature Portugaise. Ces compositions ont été produites dans un contexte de salle de classe vu qu'il s'agissait de la résolution des contrôles de connaissances trimestrielle, plus précisément lors du premier trimestre, de l'année scolaire 2008/2009.

Le traitement statistique appliqué a été réalisé à travers une comparaison quantitative en ce qui concerne l'utilisation et l'application du lexique possédé par les étudiants.

L'analyse a démontré qu'une grande majorité des élèves en études révèlent avoir une faible compétence lexicale, ayant ainsi besoin de renforcer leur apprentissage. C'est pourquoi, dans le dernier chapitre, nous présentons quelques suggestions pédagogiques-didactiques pour l'enseignement/apprentissage du lexique en Portugais Langue Maternelle et en Français Langue Etrangère de l'enseignement secondaire.

Mots-clés: Lexique, Vocabulaire, Enseignement/Apprentissage, Langue, Langue Maternelle, Langue Etrangère, Compétence lexicale, Compétence communicative.

Dedicatória

Dedico este meu trabalho à minha avó Cândida. Ainda que em memória, sei que sempre me acompanhou ao longo de todo este meu percurso académico ainda que um pouco conturbado, sei que foi ela o meu Anjo da Guarda.

À minha família e ao meu namorado, que cederam o precioso tempo a que têm direito e que lhes costumo dedicar, para que ao meu trabalho me dedicasse.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pois sem a Sua ajuda não teria sido possível a conclusão do meu curso.

Às Professoras orientadoras e sobretudo amigas para a vida, Fátima Esteves e Lina Guerrinha, solução e descoberta daquilo que sou capaz.

À Professora Doutora Rosa Bizarro, minha orientadora, pela competência com que orientou o meu trabalho e o tempo que generosamente me dedicou, transmitindo-me os melhores e mais úteis ensinamentos, com paciência, lucidez e confiança. Pela sua crítica sempre tão atempada, como construtiva, bem-haja. Estou-lhe muito, muito grata por ter acreditado e confiado em mim.

Às minhas amigas Andreia Mouquinho e Sónia Salomé, pelo apoio e por nunca me terem deixado desistir.

Aos alunos das turmas D/F e E do 11ºAno, turmas de estágio na Escola Secundária da Lixa que tanto contribuíram para que este trabalho fosse possível.

Aos meus pais, pela presença, carinho, amor, total apoio e protecção que sempre me deram.

À minha irmã e, acima de tudo, amiga que sempre acreditou em mim.

Ao meu afilhado, pelo tempo, atenção e dedicação de que abdicou para que me pudesse dedicar inteiramente ao meu objectivo.

Ao meu namorado, pelo amor, paciência e companheirismo imprescindíveis no sucesso do meu percurso académico.

À Dr.^a Luz que me mostrou sempre a “luz” ao fundo do túnel quando tudo me parecia escuridão.

A todos os meus amigos que, de alguma forma, contribuíram na realização deste trabalho, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

Lista de siglas e abreviaturas

L.M. – Língua Materna

L.E. – Língua Estrangeira

L2 – Língua Segunda

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência

Índice geral

| | |
|--|-----|
| Resumo | I |
| Résumé | II |
| Dedicatória | III |
| Agradecimentos | IV |
| Lista de siglas e abreviaturas | V |
| Índice geral | 6 |
| Índice das figuras | 8 |
| Introdução | 10 |
| Capítulo I | |
| O que é ensinar/aprender uma língua? | |
| 1.1. <i>Língua, léxico, vocabulário: breves considerações</i> | 13 |
| 1.2. <i>Panorama histórico do processo ensino – aprendizagem de uma língua</i> | 16 |
| 1.3. <i>O ensino do léxico na língua estrangeira</i> | 19 |
| 1.4. <i>Definição de Competência Lexical de uma língua</i> | |
| 1.4.1. <i>Abordagem comunicativa</i> | 20 |
| 1.4.2. <i>Competência lexical</i> | 22 |
| 1.4.3. <i>O ensino explícito do léxico numa língua</i> | 23 |
| Capítulo II | |
| Metodologia | |
| 1.1. Apresentação e caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo | 28 |
| 1.2. Apresentação e descrição do <i>corpus</i> | 30 |
| 1.3. Análise e interpretação do <i>corpus</i> | 32 |

Capítulo III

| | |
|--|-----|
| Algumas sugestões didáticas para o ensino/aprendizagem do léxico em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira no Ensino Secundário..... | 67 |
| Considerações finais..... | 70 |
| Referências bibliográficas | 71 |
| Sitografia..... | 78 |
| Anexos | 76 |
| Anexo 1 - 1º grupo de composições escritas (1º Teste) | 77 |
| Anexo 2 - 2º grupo de composições escritas (2º Teste) | 89 |
| Anexo 3 - Grelha de análise de produções escritas | 101 |

Índice das figuras

- Figura 1 – Número total de palavras 1º Teste
- Figura 2 – Nomes e Subclasses
- Figura 3 – Verbos
- Figura 4 – Advérbios
- Figura 5 – Adjectivos
- Figura 6 – Conjunções/Locuções Coordenativas
- Figura 7 – Conjunções/Locuções Subordinativas
- Figura 8 – Número total de palavras 2º Teste
- Figura 9 – Nomes e Subclasses
- Figura 10 - Verbos
- Figura 11 - Advérbios
- Figura 12 - Adjectivos
- Figura 13 – Conjunções/Locuções Coordenativas
- Figura 14 – Conjunções/Locuções Subordinativas
- Figura 15 – Número total de palavras utilizadas no 1º e 2º teste
- Figura 16 – Número total de palavras
- Figura 17 - Nomes e Subclasses
- Figura 18 – Verbos
- Figura 19 – Advérbios
- Figura 20 – Adjectivos
- Figura 21 – Grau dos adjectivos
- Figura 22 – Conjunções/Locuções Coordenativas
- Figura 23 – Conjunções/Locuções Subordinativas
- Figura 24 – Número total de palavras 2º Teste

Figura 25 – Nomes e Subclasses

Figura 26 - Verbos

Figura 27 – Advérbios

Figura 28 – Adjectivos

Figura 29 – Grau dos adjectivos

Figura 30 – Conjunções/Locuções Coordenativas

Figura 31 – Conjunções/Locuções Subordinativas

Figura 32 – Número total de palavras utilizadas no 1º e 2º teste

Introdução

Na tentativa de ajudar futuramente professores e alunos a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem da componente lexical de uma língua, e após uma análise de enunciados escritos no mesmo contexto, tracei como objectivo principal deste trabalho propor, após uma abordagem teórica sobre o assunto, algumas sugestões didácticas para o ensino/aprendizagem do léxico em Língua Materna - Português e em Língua Estrangeira – Francês – no ensino secundário.

O trabalho incidirá, assim, na análise de produções escritas, elaboradas por alunos do 11ºano de escolaridade, de forma a verificar onde realmente reside o “erro”, quais as verdadeiras dificuldades dos alunos na realização de um enunciado escrito, quer em língua materna quer em língua estrangeira.

Este trabalho é constituído por três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma fundamentação teórica relativa ao processo ensino – aprendizagem do léxico. Aborda ainda a história e evolução do ensino do léxico quer em Português – Língua Materna – quer em Francês Língua Estrangeira.

Ao longo desta fundamentação é de salientar a ideia de que os autores parecem concordar que o tratamento léxico é sempre, ou na maioria das vezes, deixado para segundo plano, o que ajuda a contribuir para que os alunos continuem a revelar dificuldades nesta área, não fazendo as escolhas correctas no momento de realizar um texto.

Ainda neste primeiro capítulo definirei competência lexical, por ser essencial para o seu entendimento, e abordagem comunicativa.

O segundo capítulo, passará pela apresentação e análise do *corpus*.

No terceiro capítulo, sugiro estratégias para um possível enriquecimento do léxico em contexto de ensino – aprendizagem.

A questão de partida do presente trabalho, (Como ajudar a enriquecer a componente lexical nas aulas de Português – Língua Materna – e Francês – Língua Estrangeira?) foi formulada na tentativa de lhe dar resposta ao problema verificado no ano lectivo 2008/2009 no âmbito da realização do estágio pedagógico na Lixa, segundo o qual alunos de Português – Literatura Portuguesa - e de Francês – Língua Estrangeira apresentavam uma deficiente competência lexical.

Este trabalho, tem assim, como objectivos centrais conhecer qual o vocabulário que os indivíduos, colaboradores no estudo, usam e perspectivar o desenvolvimento da competência lexical, através da apresentação de algumas propostas de ensino – aprendizagem.

Capítulo I

O que é ensinar/aprender uma língua?

1.1. *Língua, léxico, vocabulário: breves considerações*

Entende-se o conceito de Língua como o conjunto de signos, de regras e de correcções que tem como principal objectivo estabelecer a comunicação entre os indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade linguística. (Pinto, 1995)

Assim, para Saussure “a Língua não é um conglomerado de elementos heterogéneos; é um sistema articulado, onde tudo está ligado, onde tudo é solidário e onde cada elemento tira o seu valor da sua posição estrutural”. (Saussure, citado em Leroy (1971:109))

Nos últimos anos, com a flexibilidade e expansão da população mundial criou-se para os falantes de uma língua uma grande necessidade de conhecer outras línguas, pelo menos uma a mais que a sua Língua Materna, de forma a permitir uma maior facilidade na comunicação entre os nativos de uma língua e estrangeiros, o conhecimento profundo da sua cultura e reforço das relações político – económicas e sociais.

Como é evidente, esta necessidade implica que a oferta de línguas em instituições de ensino deva ser diversificada de forma a oferecer aos estudantes oportunidades para desenvolver uma competência plurilingue. (QECR, 2001)

No que diz respeito a aprender uma língua, o senso comum defende que este é um processo em que basta ao estudante ser capaz de compreender e comunicar na língua que está a aprender o que na realidade é bem mais complexo. Aprender uma língua envolve a capacidade que o estudante possui para dominar aspectos linguísticos, pragmáticos, fonológicos e discursivos da língua.

Em situação de ensino - aprendizagem de uma L.E., esta deve ser entendida como o «matériau mis à la disposition du locuteur, le système d’unités significatives (dotées d’une forme orale ou graphique et de valeurs sémantiques) qu’il exploite pour ordonner son discours » (Jeandillou, 2006 : 7), configurado no acto de comunicar.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001) salienta a importância da adopção, no presente, de uma perspectiva accional no ensino-aprendizagem de uma Língua, uma vez que o aprendente é visto como um actor social que deve realizar tarefas, nas quais actualize plenamente a Língua em aprendizagem segundo contextos específicos. (Bizarro 2007:356).

O ensino - aprendizagem de uma língua, portanto, requer um balanço que leve em conta os objectivos dos alunos e as dimensões da língua. Entretanto, seja qual for o objectivo e a dimensão contemplada, o léxico determinará este aprendizado, uma vez

que “todos os aspectos, da fonologia à pragmática, decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras” (Leffa, 2000: 40).

O léxico é o factor central na aquisição de uma língua e pode ser desta forma entendido como o conjunto de palavras que as pessoas de uma determinada língua possuem para se expressar, oralmente ou por escrito¹.

O falante de uma língua utiliza o léxico, conjunto aberto de palavras disponíveis no seu idioma, para a formação do seu vocabulário, para expressão no momento da fala e para a efectivação do processo comunicativo. (*ibidem*)

O léxico de uma língua é uma entidade que dificilmente poderá ser exacta no que diz respeito à sua extensão, dado que é impossível saber exactamente quantas palavras fazem parte do léxico dessa língua.

Assim, dificilmente se chega a um número exacto relativamente às palavras que constituem o léxico, já que, quando se fala de léxico fala-se não só das palavras que se vão criando no dia-a-dia mas, também de todas as palavras que alguma vez já foram utilizadas nessa língua, por exemplo, os arcaísmos².

É neste sentido que se pode dizer que em cada língua há palavras que têm um uso de maior frequência, ao contrário de outras cuja sua utilização é rara uma vez que estas pertencem a registos linguísticos restritos e/ou especializados³.

O léxico de uma língua é composto por palavras e há tipos de palavras que existem em praticamente todos os idiomas, como os substantivos, verbos, adjectivos, advérbios, entre outras classes e subclasses de palavras.

Grande parte do léxico de uma língua pode ser encontrado nos dicionários. Estes, dependendo do seu tamanho, contemplam um maior ou menor número de palavras e de definições que podem ajudar ao esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir no nosso quotidiano relativamente ao emprego de uma ou outra palavra e/ou até mesmo à sua definição.

Ao falar de léxico, é inevitável estabelecer uma relação com o conceito de vocabulário, dado que são conceitos similares. Assim, entende-se por vocabulário o conjunto de palavras de uma língua, o vocabulário do Português e/ou do Francês,

¹ <http://www.babylon.com/>

² <http://www.wikipedia.org/>

³ <http://www.babylon.com/>

por exemplo. É também o conjunto de palavras usadas por alguém e/ou o conjunto de termos de determinada área, como o vocabulário médico, por exemplo⁴

Assim, o vocabulário de um indivíduo caracteriza-se pela selecção e pelos empregos pessoais que ele faz do léxico. Quanto maior for o vocabulário do usuário, maior a possibilidade de escolha da palavra mais adequada ao seu intento expressivo.

O vocabulário está para o léxico como a fala está para a língua, uma vez que tanto a língua como o léxico pertencem a todos os indivíduos de uma mesma comunidade⁵.

Aprender a língua não significa apenas aprender as palavras, mas sim apreender/aprender os seus significados, que são construídos no processo de interação verbal e determinados pelo contexto.

Em todo este processo de aquisição e apreensão de uma língua, é a prática da linguagem, esta enquanto produção social, que oferece vivacidade à língua, quando esta se encontra ao serviço da intenção comunicativa.

Quando se fala em prática da linguagem é preciso ter em mente de que se fala de todos os processos histórico – sociais a ela associados trazendo desta forma a visão do mundo e dos seus produtores, como defende João Wanderley Geraldi, a língua não é um sistema fechado, acabado. No momento em que comunicamos uns com os outros, no acto de fala, quer queiramos quer não estamos a participar no processo de constituição da língua. (Alvarez 2007 :1)

O falante de uma língua não é um ser passivo; quando utiliza a língua, interfere de uma forma ou de outra na constituição do significado do acto de comunicação.

Para que o acto de comunicação seja efectivamente considerada como existente é necessário que exista a escolha adequada do nível de linguagem a ser utilizado, em função do destinatário, do contexto e da finalidade da comunicação.

⁴ <http://www.freedictionary.com/>

⁵ Ibidem

1.2. *Panorama histórico do processo ensino – aprendizagem de uma língua*

No âmbito da discussão dos problemas relacionados com o processo de ensino – aprendizagem de uma língua, insere-se uma questão relativa ao ensino – aprendizagem do léxico/vocabulário. Muitos estudos, citados por Carter & McCarthy (1988), (tais como Richards, 1976, Brown, 1979), têm revelado que o léxico assumiu e vem continuando a assumir um papel de grande importância no estudo de uma língua. Sinclair (1991) e McCarthy (2001) apresentam também estudos relevantes do léxico.

O objectivo deste ponto é percorrer o percurso do ensino – aprendizagem de uma língua, alicerçado no seu panorama histórico, de forma a salientar a importância que o ensino do léxico/vocabulário tem vindo a assumir no ensino - aprendizagem de uma língua, quer seja Língua Materna (L.M.) ou Língua Estrangeira (L.E⁶).

Nos anos 70, Twaddell (1972, 1973, apud Carter & McCarthy, 1988) considerava que o ensino do vocabulário de uma língua era meramente uma questão de seleccionar itens segundo critérios de frequência de utilização.

Richards (1976, apud Carter & McCarthy, 1988) tenta explicar o que seria realmente “aprender” o vocabulário de uma língua e, nesse sentido, fez considerações a respeito do que seria competência lexical e examinou questões relacionadas aos objectivos no ensino do vocabulário.

Este autor faz a caracterização da competência lexical de uma língua, baseando-se principalmente nos seguintes conceitos:

- Os falantes nativos continuam a expandir o seu vocabulário na fase adulta;
- Conhecer uma palavra é saber as probabilidades que outras palavras têm em se associar a esta;
- Conhecer uma palavra é conhecer as limitações que esta tem em relação à função e à situação em que ela se encontra;
- Conhecer seu comportamento sintáctico;
- Conhecer uma palavra também significa conhecer as suas derivações;
- Conhecer sua posição dentro da língua, associando-se com outras palavras dessa língua;
- Conhecer o seu valor semântico;

⁶ Neste trabalho não há distinção entre os termos Língua Estrangeira e Língua Segunda, embora saibamos que ambos os termos dizem respeito a uma Língua adquirida após a Língua Materna (L1) do aprendente.

- Conhecer uma palavra, segundo o mesmo autor, significa conhecer os seus diferentes significados.

Os últimos anos da década de 70 evidenciaram uma relação entre o interesse em desenvolver estudos sobre o léxico e as necessidades dos alunos. Neste sentido, o vocabulário começou a ser visto como um grande recurso comunicativo, que completaria as necessidades dos alunos, fazendo parte das estratégias de uso da língua para objectivos de comunicação.

Ronald Carter & Mike McCarthy (1988) apresentam vários autores que abordaram o ensino do léxico nos anos 70 e 80. Ainda segundo Carter & McCarthy (1988), no início da década de 80, o ensino do vocabulário tornou-se importante, desenvolvendo-se vários estudos neste âmbito que perduram até aos dias de hoje.

O estudo do léxico de uma língua abarca vários conhecimentos que se relacionam: fonético - fonológicos, morfológicos, sintácticos, semânticos, pragmáticos, discursivos.

Um dos estudos mais antigos sobre o léxico remonta ao séc. IV a.C. e vem da Índia, com Panini que em sua gramática estudou o sânscrito e definiu elementos significativos da língua como *palavras reais*.

No entanto, sua maior preocupação foi com a forma dessas palavras o que o levou ao estudo notável da Morfologia.

A contribuição dos latinos que desenvolveram estudos gramaticais foi mostrando a oposição entre *sistema* (gramática da língua) e *norma* (uso social efectivo), que actuam com as forças que conservam a língua, ao mesmo tempo em que lhe permitem mudanças⁷.

Na Idade Média, continuando a tradição greco - latina, retoma-se a controvérsia acerca da exactidão das palavras, opondo *realistas* (as palavras são apenas reflexo das ideias) e *nominalistas* (os nomes foram dados arbitrariamente às coisas).

Do Renascimento até ao século. XV III, o estudo do léxico s e desenvolveu basicamente em torno de dois eixos: Confeção de dicionários e o estudo da palavra, numa perspectiva filosófica.

Foi n o século XVI, no ocidente, que inicia-se a descrição ordenada do léxico. Com a invenção da imprensa surgiram dicionários monolíngues e plurilíngues.

Quanto a os estudos filosóficos, acabaram por influenciar os gramáticos da época que procuravam definir os factores constitutivos da linguagem e das línguas⁸.

⁷ <http://www.filologia.org.br/xcnlf/9/12.htm>

⁸ *Ibidem*

Neste sentido, nasce a Lexicologia que estuda a língua falada, analisando-se o conteúdo lexical em elementos conceituais, funcionais e morfosintáticos, e defendendo o aspecto formal e histórico da palavra, subordinados aos aspectos semântico e para muitas pessoas, esses termos seriam uma espécie de sinónimos, não haveria distinção propriamente entre eles. O termo mais genérico seria a palavra e os outros termos riam empregados de forma mais científica.

O léxico de uma língua pode ser estudado sob várias perspectivas. O estudo do léxico tem como maior dificuldade o grande número de unidades lexicais comparadas ao número limitado de unidades tanto na Fonologia, quanto na Gramática. Essa enorme extensão do vocabulário não chega a ser um problema, mas uma dificuldade prática que, baseado em uma série de distinções, propõe e recomenda uma redução do material a ser analisado.

Sendo o léxico o domínio menos estruturado de uma língua, estabelecer estruturas básicas, tal como se faz na Gramática, não é tarefa fácil, mas também não é impossível. Estabelecer um sistema lexical, devido ao seu carácter empírico. é algo que pode parecer impreciso e inconclusivo. Mas, se não se pode estabelecer todo o léxico de uma língua. Pode-se, modestamente, começar por estabelecer sistemas parciais que poderão ser organizados posteriormente em outros sistemas mais complexos.

É sempre difícil apresentar teorias concisas acerca do léxico das línguas, uma vez que existem problemas difíceis de resolver ou até mesmo sem solução. Mas o estudo histórico de uma língua necessita de linguistas interessados no estudo e na estruturação do seu léxico. (Abbade, 2003 e Vilela, 1994).

1.3. *O ensino do léxico na língua estrangeira*

O ensino – aprendizagem de uma língua estrangeira vem desde o século II, quando as crianças estudavam grego. Naquela época, era a retórica que dominava, no que diz respeito à aquisição do vocabulário, a comunicação, dado que a retórica era altamente valorizada. Desta forma defendiam os entendidos que o vocabulário era transmitido aos alunos através de textos estudados na língua estrangeira. (Bowen, Madsen; Hilferty 1985 apud Schmitt, 2000).

Nos anos 50, Noam Chomsky põe em causa a teoria behaviorista. A visão behaviorista acredita que a aquisição de uma língua é efectuada por meio de imitação e formação de hábitos, enquanto que para Chomsky a língua é composta e governada por factores cognitivos, por um conjunto de regras abstractas. O autor define competência como o conhecimento que o falante nativo tem sobre a língua e que tal competência pode ser caracterizada por um sistema de regras e princípios que formam a gramática (Carter; McCarthy, 1998; Schmitt, 2000). Para Chomsky todas as línguas são, tecnicamente, iguais, pois todas derivam de uma mesma língua herdada geneticamente e presente no órgão da linguagem, o cérebro. O facto de o autor defender “que toda criança tem a possibilidade de ter acesso, por meio de um mecanismo mental próprio, um código sintáctico - estrutural da língua, que é universal (Universal Grammar), ao qual ela é exposta sistematicamente” (Reis, 1998:15) não foi suficiente para definir “competência”.

Em 1972, Hymes junta ao conceito de competência apresentado anteriormente por Chomsky o conceito de competência comunicativa, de forma a ajudar a mudar a forma de utilização da língua, conforme as situações a que se encontrasse sujeita. De uma maneira geral, a Abordagem Comunicativa introduziu uma nova visão da língua: comunicação de natureza social.

1.4. Definição de Competência Lexical de uma língua

1.4.1. Abordagem comunicativa

Na Abordagem Comunicativa, o desenvolvimento da competência comunicativa é o objectivo principal.

Brown (1994:227) resume a competência comunicativa como sendo umas das competências que o indivíduo possui e que o possibilita emitir e interpretar mensagens e negociar seus significados, interpessoalmente, em contextos específicos. Relativamente a esta competência, Hanna (2001:38) destaca quatro das suas dimensões desenvolvidas a partir da teoria de Widdowson, e complementada pelas análises de Merrill Swain.

Desta forma e segundo Hanna (ibidem, 2001:38) a competência comunicativa apresenta-se dividida em sub - competências:

1 – A Competência gramatical capacita, no domínio do código linguístico da língua, o aluno a reconhecer as características lexicais, morfológicas, sintácticas e fonológicas da língua alvo e manipulá-las para formar palavras e períodos;

2 – A Competência sociolinguística relacionada ao conhecimento das regras socioculturais que orientam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Esta competência permite o julgamento da adequação do uso da língua às diversas situações;

3 - A Competência discursiva diz respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser compartilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;

4 - A Competência estratégica é uma estratégia de compensação que deve ser usada para suportar qualquer imperfeição no conhecimento das regras.

Dell Hymes (1972) ao introduzir o conceito de competência comunicativa, reestruturou a visão da língua que até então dominava a linguística. Defendeu a necessidade de entender a competência de uma língua como o estudo das regras de uso, a importância da dimensão pragmática da língua e o facto de não se limitar ao estudo da dimensão linguística. O autor considera ainda que a língua é fruto de uma experiência social - cognitiva e não um fenómeno basicamente biológico e mental, como preconizou Chomsky (1965).

Segundo Hymes (1972) a competência comunicativa pode definir-se como um conjunto de conhecimentos, assentando nos conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos de uma língua.

O uso de uma língua e da sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas da língua. As pessoas utilizam essas as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (Conselho da Europa, 2001: 29)

Outros autores como Canale e Swain (1981) canalizaram o conceito de competência comunicativa para o ensino de línguas. Propuseram uma divisão dessa competência em quatro níveis de competências diferentes: a gramatical, a discursiva, a estratégica e a sociolinguística, e é dentro de uma dessas competências que iremos encontrar o léxico. A competência comunicativa é assim constituída pelo léxico, sendo este um dos aspectos que a constituem na totalidade. É importante ressaltar que estas competências não são blocos individuais que actuam e se realizam separadamente na língua. O conhecimento de uma palavra, por exemplo, envolve aspectos das quatro competências.

Quando se fala em aprender uma palavra, é necessário ter consciência de que aprender uma palavra significa algo mais do que dominar os seus aspectos gramaticais e fonológicos. Significa também saber usar a palavra no contexto social adequado e saber fazer uso dessa palavra para construir um discurso coerente e coeso.

Assim, a palavra é um dos elementos que constituem a língua, e o processo de aprendizagem de uma língua também merece privilegiar o seu estudo.

1.4.2. *Competência lexical*

A competência lexical não pode ser entendida única e exclusivamente como a soma de conhecimento que o falante de uma língua possui da mesma. Meara (1996:33-51) defende que a competência lexical não pode ser entendida só como uma soma dos conhecimentos que o falante possui sobre os itens que compõem o seu léxico, mas também como um sistema pleno de características que não só descrevem diferentes tipos de competência lexical, mas também as mede.

Meara (1996), ao definir o conceito de competência lexical, pretende destacar a sua importância na composição da competência comunicativa. São vários os autores que partilham ideias de Meara, no que diz respeito ao reconhecimento da importância das relações entre palavras para a composição da competência lexical do falante. São nomes como o de Basílio (1980), Widdowson (1995) que, tal como Meara (1996), defendem que o conceito de competência lexical é muito mais que o mero conhecimento da língua que o falante possui. Competência lexical é tudo aquilo que o falante não só conhece a respeito da sua língua mas também tudo aquilo que este é capaz de fazer com o léxico que compõe a sua língua - alvo.

“ A competência de um falante nativo no léxico da sua língua inclui a) o conhecimento de uma lista de entradas lexicais; b) o conhecimento da estrutura interna dos itens lexicais, assim como das relações entre vários itens; e c) o conhecimento subjacente à capacidade de formar entradas lexicais gramaticais novas (e, naturalmente, rejeitar as gramaticais) ”. (Basílio, 1980: 9)

Lewis (1993, 1997, 2000) descreve os princípios básicos da Abordagem Lexical e coloca as unidades centrais para o uso da língua como aquelas que deveriam ser também para o ensino.

O autor propõe uma abordagem de ensino e aprendizagem de L2, tendo como elemento organizador o léxico. O que pode ser considerado como elemento central na no ensino de uma L2 é o desenvolvimento das habilidades de agrupar itens lexicais na língua de forma correcta, tendo assim como resultado final a promoção com sucesso da competência lexical.

O essencial para a aquisição e aprendizagem da palavra passa por um bom entendimento da natureza do seu significado.

Quando se fala no ensino - aprendizagem de uma segunda língua (L2), este entendimento torna-se ainda mais importante podendo-se desta forma realçar as diferenças de significado entre as palavras na Língua Materna (L.M) e na L2.

Jackendoff (1983) na sua teoria de significados, apresenta um mecanismo que tem como objectivo descrever os estágios no desenvolvimento lexical e a forma como estes progridem. Esta teoria procura demonstrar como a mente humana organiza as coisas mundanas em conceitos. Segundo Jackendoff (ibidem) existe uma interface entre a informação linguística e a informação sensorial que nos permite atribuir significados e conceitos a tudo o que vemos ou percebemos.

O autor conclui que as palavras utilizadas no quotidiano se referem às representações mentais que resultam da relação e interacção de informações que chegam à mente e não dos objectos que se percebe na realidade. Atribuir significados ou criar conceitos obedece a processos que são compostos por regras, regras essas que organizam a composição do significado das palavras.

O mesmo autor (ibidem) sugeriu um grupo de princípios a que chamou regras preferenciais, que agem segundo a interacção de três condições que servem para explicar a dificuldade que os falantes possuem em descodificar a natureza dos significados das palavras. As condições denominam-se como as necessárias, de centralidade e de tipicidade e são regras formadas por mecanismos que dirigem as escolhas na estruturação da informação interna de uma entrada lexical. A contribuição do sistema de regras actua no ensino aprendizagem de uma L2, uma vez que esclarece sobre a composição do conceito e significado da palavra.

O aprendente de uma L2 quando ainda não possui vocabulário suficiente para reproduzir uma boa comunicação, ou pelo menos o necessário para se fazer entender, inibe-se de o fazer e, dada a falta de hipóteses, formulará inicialmente de forma mental e, só seguidamente reproduzirá em L2 o que pretende transmitir na sua Língua Materna.

Muitas vezes em ambas as Línguas, L2 e L.M., aparecem palavras que se referem exactamente à mesma coisa, isto no que diz respeito às suas representações mentais, mas que na realidade são palavras que possuem significados bem diferentes.

Uma palavra que existe numa determinada língua e que possui um grupo específico de condições pode não existir numa outra língua, nem mesmo possuir as mesmas condições. Porém, palavras com conotação e pesos a nível de significação podem causar entendimento quando utilizadas em contextos próprios.

A influência cultural para a determinação de significados pode ser crucial na medida em que, no caso de palavras linguística e culturalmente específicas podem interagir na estruturação das informações lexicais.

O processo de aprendizagem de uma palavra segundo Hudson (1989), não é só o de combinar a palavra com o referente, mas aprender as condições de distinção operantes na estruturação de informação, condições que tornam possíveis os tipos de julgamento criativos de como e quando usá-las.

No que diz respeito à forma como o aprendente de uma L2 “trata” o vocabulário com que contacta inicialmente, segundo Schumann e Twaddell é de salientar o facto de este não fazer nada mais do que reproduzir meras traduções ou transferências, mais ou menos fiáveis, sem ter como principal princípio de base as informações padronizadas da língua em aprendizagem. (Schumann, 1982; Twaddell, 1992)

O autor citado prossegue a ideia referida anteriormente afirmando que os resultados que são obtidos, na maior parte das vezes no processo ensino – aprendizagem de uma L2, são reflexo da dependência que os aprendentes criam relativamente aos dicionários. Estes são um material útil mas que apresentam entradas lexicais que, apesar de estarem correctas, não podem ser consideradas completas e mesmo quando adequadas a outro contexto podem mesmo ser consideradas como incorrectas. Hudson, (1989) exemplifica, salientando que o aluno pode saber a pronúncia, ortografia e uma definição de uma determinada palavra na L2 mas o seu uso estará limitado a isto e, desta forma, dará azo à criação de hipóteses incorrectas e/ou inapropriadas uma vez que se baseiam única e exclusivamente em definições existentes na Língua Materna por meio de processos meramente dedutivos.

O facto de o aprendente possuir conhecimento sobre o significado e a forma de uma palavra não lhe permite o desenvolvimento positivo da sua competência lexical (Ellis, 1995; Lewis 1993; Richards, 1976; Tyler, 1989; Willis, D., 1990). É Richards (1976) que propõe uma solução para que o aprendente do vocabulário de uma L2. O que o autor propõe é que o aprendente utilize para a aprendizagem da L2 o mesmo método que utiliza para a aprendizagem da L.M. uma vez que este é um processo visto como gradual oferecendo hipóteses mais precisas sobre o significado de uma palavra. (Lewis, 1993; Willis, D., 1990).

Nas abordagens padronizadas, de ensino de uma L2 o significado de uma determinada palavra é fornecido, frequentemente, ao aprendente por meio da tradução realizada com a ajuda de um dicionário e a sua interpretação é feita com base em

significados fixos. No que diz respeito ao ensino da L.M., a aprendizagem desta não é menos importante e possui um papel crucial e fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras – a aprendizagem da L2 será sempre feita com referência à nossa língua materna.

Enquanto o aprendente de uma L2 não souber utilizar correctamente a sua língua materna (dentro dos limites considerados "correctos", dado que ninguém pode nem consegue dominar 100% correctamente uma língua) nunca conseguirá falar bem uma outra língua. Quanto mais à vontade o aprendente estiver na sua língua materna, mais fácil será que compreenda uma outra língua. No entanto, quantas mais línguas souber, mais fácil será aprender outras.

É importante definir neste momento o que se entende por Língua Materna e a necessidade que o aprendente possui em aprendê-la “correctamente”. Deste modo, entende-se por Língua Materna aquela que aprendemos desde o tempo do berço. (Rodrigues, 2002). A aprendizagem explícita da língua materna faz-se na escola, a instituição vocacionada para o ensino.

Relativamente à forma como o significado de uma determinada palavra é fornecido ao aprendente de uma L.M., este é normalmente realizado por meio de associação de imagens, através do estabelecimento de sinonímia/antonímia entre as palavras e em alguns casos também há a recorrência ao dicionário monolíngue, de forma a tentar dar resposta às dificuldade e/ou incertezas dos aprendentes.

O uso da Língua Materna, (L.M.), dentro da sala de aula de Língua Estrangeira (L.E.), desde há muito é objecto de discussão entre teóricos especializados no ensino de LE. Para alguns, a recorrência à L.M. é tida com uma interferência negativa ao aprendizado, por fazer com que os alunos se desmotivem quanto à utilização da língua alvo e também por fazer com que os alunos comecem a fazer comparações que causem a interferência de um sistema linguístico no outro ou ainda a fossilização de erros. (Mello, 2004).

Em suma, pode-se dizer que a utilização da L.M. na aprendizagem de uma L2, de forma geral, é tida como elemento negativo uma vez que desta forma os alunos ficam “presos” ao vocabulário que já possuem não sentindo necessidade de desenvolver a sua competência lexical.

1.4.3. O ensino explícito do léxico numa língua

O ensino explícito assenta na utilização de estratégias de aprendizagem de vocabulário e métodos de ensino que têm como objectivo a expansão do conhecimento lexical. Este tipo de abordagem inclui exercícios de construção de palavras, exercícios de relacionamento com vários tipos de definições, o estudo do vocabulário em contexto, o mapeamento semântico⁹ (Mind map) e actividades de troca de informação (information-gap) entre os participantes cujo principal foco é o vocabulário (Nation e Newton, 1997).

Para Nation (2001), os principais objectivos de uma abordagem explícita são os seguintes:

- a) O ensino das palavras de alta frequência que compreendem um número relativamente pequeno é muito importante para o uso da língua-alvo;
- b) O preenchimento da lacuna existente entre a proficiência actual dos alunos e o nível de proficiência necessário;
- c) A agilização do processo de aprendizagem compensando a pouca exposição à língua - alvo.

É nesta perspectiva que a aquisição lexical se torna um processo dinâmico, gradual que envolve diferentes graus de conhecimento que variam, segundo Alderson (1984), de acordo com o tipo de tarefa, tipo de texto e desenvolvimento cognitivo e conceitual do aprendente.

Face ao exposto, pode-se dizer que o ensino explícito de uma língua passa essencialmente pela utilização de estratégias que visem o desenvolvimento lexical preenchendo desta forma as lacunas que os alunos possuem relativamente à sua competência lexical.

⁹ Estratégia que ilustra graficamente as relações entre as informações através da criação de redes associativas para as palavras. O objectivo é o aumento do vocabulário produtivo do aprendente. Esta estratégia auxilia os aprendentes a visualizar como as diferentes categorias de informação se relacionam umas com as outras, além de estimular os alunos a gerarem ideias, a desenvolvê-las e a ampliarem os seus pensamentos. (Nation e Newton, 1997)

Capítulo II

Metodologia

1.1. Apresentação e caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo

Na tentativa de encontrar estratégias pedagógicas para ajudar os alunos a ultrapassar, ou pelo menos minimizar, as suas dificuldades relativamente ao léxico, é fundamental antes de mais, fazer uma breve apresentação e caracterização dos sujeitos envolvidos no presente estudo.

Tendo em conta que este projecto abrange não só a Língua Portuguesa – L.M. - mas também a Língua Francesa – L.E./L2, foi seleccionada uma turma do 11º ano de escolaridade de Literatura Portuguesa e uma turma de Francês – nível continuação também ela do 11º ano de escolaridade.

Os indivíduos que produziram os documentos seleccionados, quer no caso do Português/Literatura Portuguesa – Língua Materna – quer no caso do Francês – Língua Estrangeira nível continuação – são alunos do 11º ano de escolaridade em regime normal, na Escola Secundária/3 da Lixa e manifestaram total concordância para fazer parte do estudo, após a explicação do objectivo da pesquisa e da análise.

A amostra dos alunos envolve sujeitos do sexo masculino e do sexo feminino com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos de idade e são caracterizados pela sua grande heterogeneidade no que respeita a formação académica e pessoal. Têm como Língua Materna o Português e na maior parte dos casos conhecem mais do que uma Língua Estrangeira.

O presente estudo decorreu ao longo do 1º Período, tendo os indivíduos estado sujeitos a uma avaliação em contexto formal, uma vez que a avaliação foi sempre feita no decorrer de um teste sumativo. Este tipo de avaliação traduz-se num juízo global sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do alunos, tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período lectivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também, ter lugar no final de uma ou várias unidades temáticas que interessa avaliar globalmente.

A avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso, ou não, de ensino. Esta avaliação presta-se à classificação no entanto, pode desempenhar um papel formativo importante. Na realidade, pode ser uma avaliação intercalar, parcial, incluindo-se nos mecanismos de regulação formativa.

O primeiro grupo de alunos que fez parte integrante deste trabalho era uma turma de Francês – Língua Estrangeira nível Iniciação - constituída por alunos de duas turmas

distintas: três da turma D e quatro da turma F, com os quais foi fácil trabalhar, pois são adolescentes afáveis e educados. Das sete composições desta turma, somente 4 serão analisadas uma vez que grande parte dos alunos não sabia onde paravam os seus testes escritos relativos ao 1º Período de escolaridade.

Detectei, no período de observação, que havia alunos com dificuldades de aprendizagem, e principalmente com uma grande lacuna no que diz respeito ao léxico que possuíam.

O segundo grupo de alunos que fizeram parte do estudo pode ser caracterizado, basicamente, da mesma forma. Neste caso, uma turma de Literatura Portuguesa com 13 alunos, pertencentes à área das Humanidades. Uma única turma mas não menos heterogénea que a primeira, na medida em que se notava uma grande discrepância relativamente aos conhecimentos adquiridos no ano anterior. Tal como acontece com o primeiro grupo de alunos, e pelas mesmas razões, nesta turma analisarei apenas 6 composições.

É de salientar que em ambas as turmas se nota uma grande dificuldade de comunicação quer ao nível da oralidade quer ao nível da escrita.

1.2. Apresentação e descrição do corpus

No início dos anos 80 surgiram algumas propostas de ensino - aprendizagem de línguas com o foco na questão lexical das quais se destacam a Abordagem Lexical (Lewis, 1983) e a Aprendizagem por Exposição de Dados (Johns, 1994). As novas propostas foram inspiradas na Linguística de *Corpus* que atribuíram grande importância ao vocabulário para o ensino de Língua Estrangeira e Língua Materna.

Na Abordagem Lexical (Lewis, 1983), o ensino de línguas deve combinar abordagens comunicativas com grande relevância do léxico. Segundo Beber Sardinha (2000:56), as principais práticas pedagógicas dessa abordagem são: a priorização do ensino das colocações¹⁰ e o tratamento de palavras gramaticais como itens lexicais.

A outra proposta centrada no vocabulário é a Aprendizagem por Exposição a Dados (Johns, 1994). Nesta abordagem o ensino é centrado no aluno, e o papel do professor é orientar a descoberta do aluno dos padrões e aspectos recorrentes da concordância¹¹ através de dados providos pelo computador.

Para desenvolver a presente pesquisa relativa ao ensino do léxico, enveredei por um caminho que me levou a ter em consideração os seguintes passos:

1. Através das composições dos alunos identificar uma grande falta de vocabulário, em alunos que supostamente possuem um nível de proficiência minimamente avançado na língua;
2. A partir das mesmas composições, investigar a origem dos erros no que diz respeito à ordem lexical e a história do ensino do léxico e teorias que pudessem explicar esses erros;

A avaliação e análise das composições dos alunos foi realizada pelo professor da disciplina correspondente, diga-se o Português/Literatura Portuguesa e o Francês, de forma qualitativa e quantitativa mas não de forma isolada uma vez que estas foram realizadas em contexto dos dois primeiros testes de avaliação do 1º Período. Esta análise é baseada única e exclusivamente na presença ou ausência de competência lexical nos alunos seleccionados.

¹⁰ Combinação convencionalizada de duas ou mais palavras

¹¹ “Listagem dos co-textos (palavras ao redor) nos quais um dado item (palavra isolada) ocorre” (Berber Sardinha, 2000:60)

As composições dos alunos, o *corpus* analisado, foram realizadas em dois momentos distintos, uma no início do 1º Período e outra realizada no final do mesmo Período.

Os temas das composições, em ambas as turmas, foram determinados pelos professores das disciplinas em estudo. A análise da competência lexical dos alunos foi feita a partir da quantificação da utilização de Nomes e das suas subclasses, Verbos e respectivas subclasses, Conectores/Articuladores de discurso, Advérbios e subclasses, Adjectivos, Conjunções/Locuções Coordenativas e Conjunções/Locuções Subordinativas (Anexo 3)

Os critérios de selecção da técnica a ser aplicada visam essencialmente informar e, ao mesmo tempo, chamar a atenção dos alunos para a existência e a importância do desenvolvimento da competência lexical.

No entanto, é necessário salientar que se trata apenas da análise de composições elaboradas no decorrer do 1º Período de escolaridade, sendo assim unicamente relativas ao início do ano lectivo.

1.3. *Análise e interpretação do corpus*

O *corpus* recolhido baseia-se em produções escritas (Anexo 1) de alunos de turmas onde tive o privilégio de realizar o meu Estágio Pedagógico, no ano lectivo de 2008/2009.

Uma vez que o meu Estágio Pedagógico se realizou no âmbito da Língua Portuguesa e da Língua Francesa tive em linha de conta colaboradores de ambas as disciplinas.

Para conseguir obter os resultados pretendidos no presente estudo, a análise das produções escritas dos alunos teve como base uma grelha de análise de produções escritas (Anexo 2), tendo sido esta realizada única e exclusivamente para o presente estudo. Na grelha de análise constam os elementos determinados como fulcrais para a demonstração de competência lexical de forma a poderem ser destacados nas composições escritas dos alunos envolvidos.

A apresentação das análises efectuadas será feita através de gráficos de forma a facilitar a compreensão dos resultados obtidos.

Relativamente às produções escritas, correspondentes ao 1º teste do 1º Período, dos alunos da turma de Francês, 11º ano de escolaridade, nível continuação, verificou-se que, de forma geral, há uma utilização razoável no que diz respeito ao número de palavras utilizadas pelos mesmos (Figura 1). No entanto, é de salientar de que quantidade não é necessariamente sinónimo de qualidade.

No enunciado do 1º teste foi pedido aos alunos que elaborassem um texto, a partir de duas propostas de temas. Os alunos deviam escolher uma das propostas, desenvolvendo-o em 120-180 palavras. A maioria dos alunos obedeceu ao pedido, verificando-se que apenas um dos alunos não chegou ao nem o número mínimo de palavras pretendido. (Figura 1)

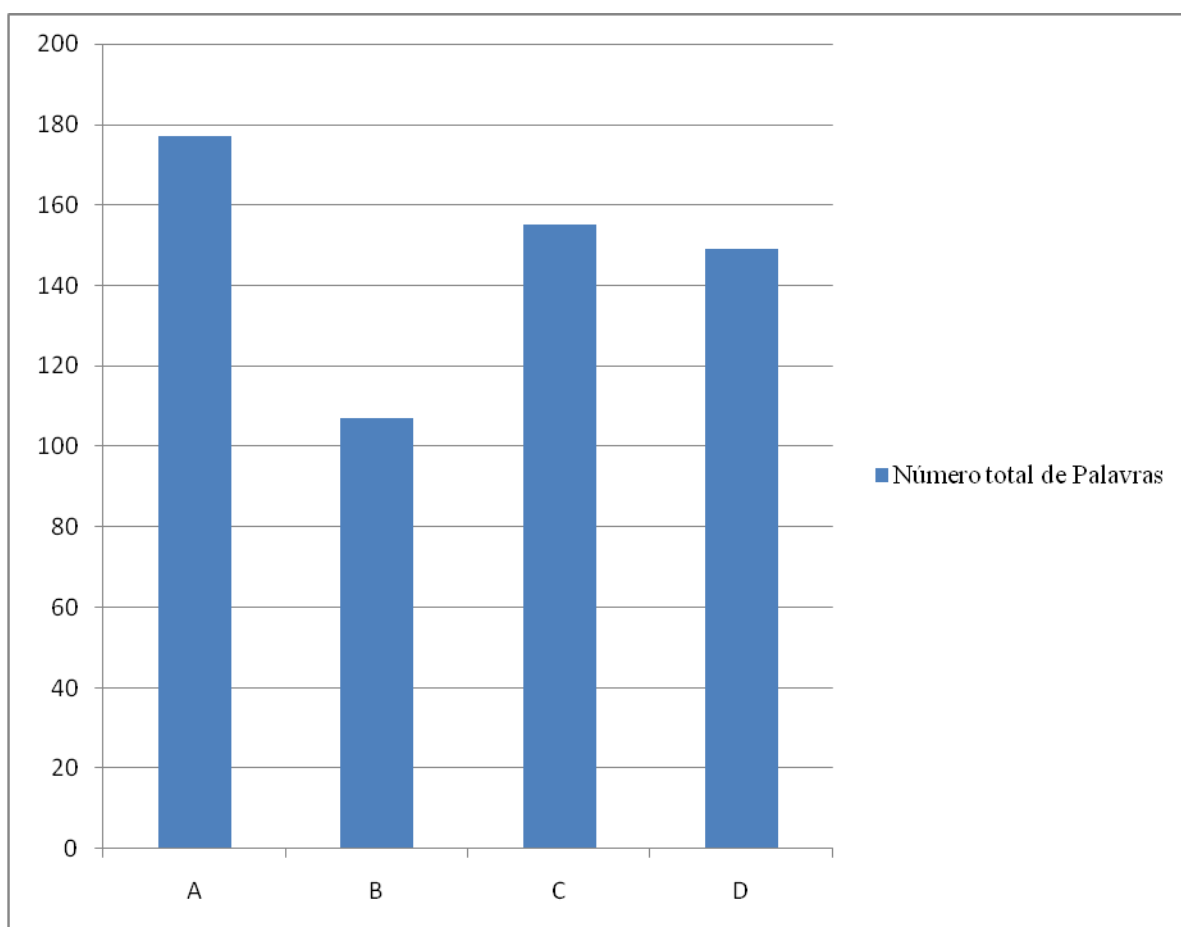


Figura 1 – Número total de palavras (1º teste)

A - Aluno

B – Aluno

C - Aluno

D - Aluno

No que diz respeito aos nomes e subclasses, após a análise, conclui-se que os alunos utilizam maioritariamente nomes comuns concretos. Recorrem basicamente a vocábulos utilizados no quotidiano, uma vez que são, de certo modo as de fácil memorização.

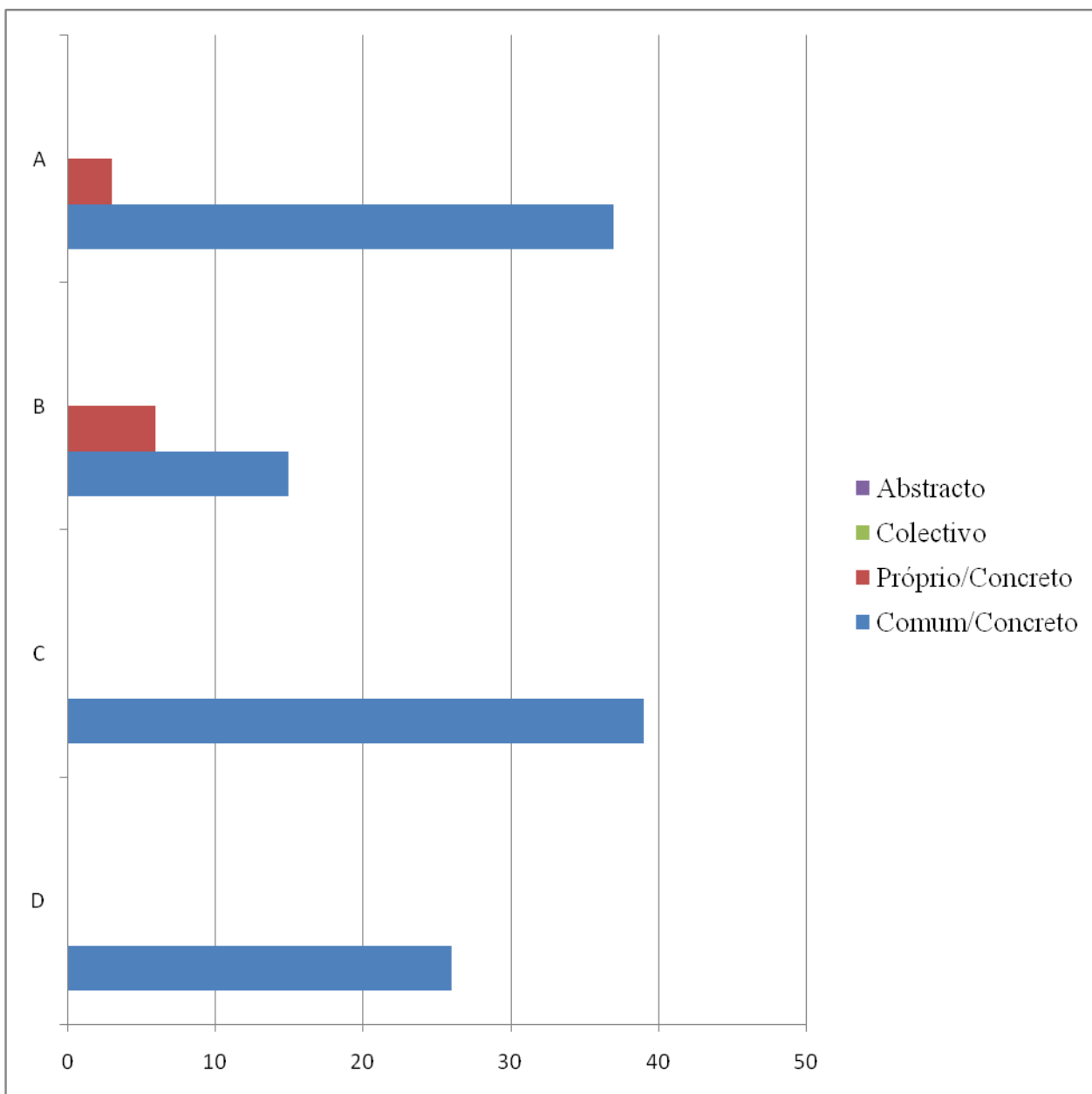


Figura 2 - Nomes e Subclasses

Os verbos utilizados são, regra geral, verbos pertencentes ao 1º Grupo, com terminação em –er dado que são os verbos regulares e de conjugação com menor grau de dificuldade.

É de notar uma frequente recorrência aos verbos auxiliares, e normalmente, quando um se encontra bem conjugado o outro não aparece como tal.

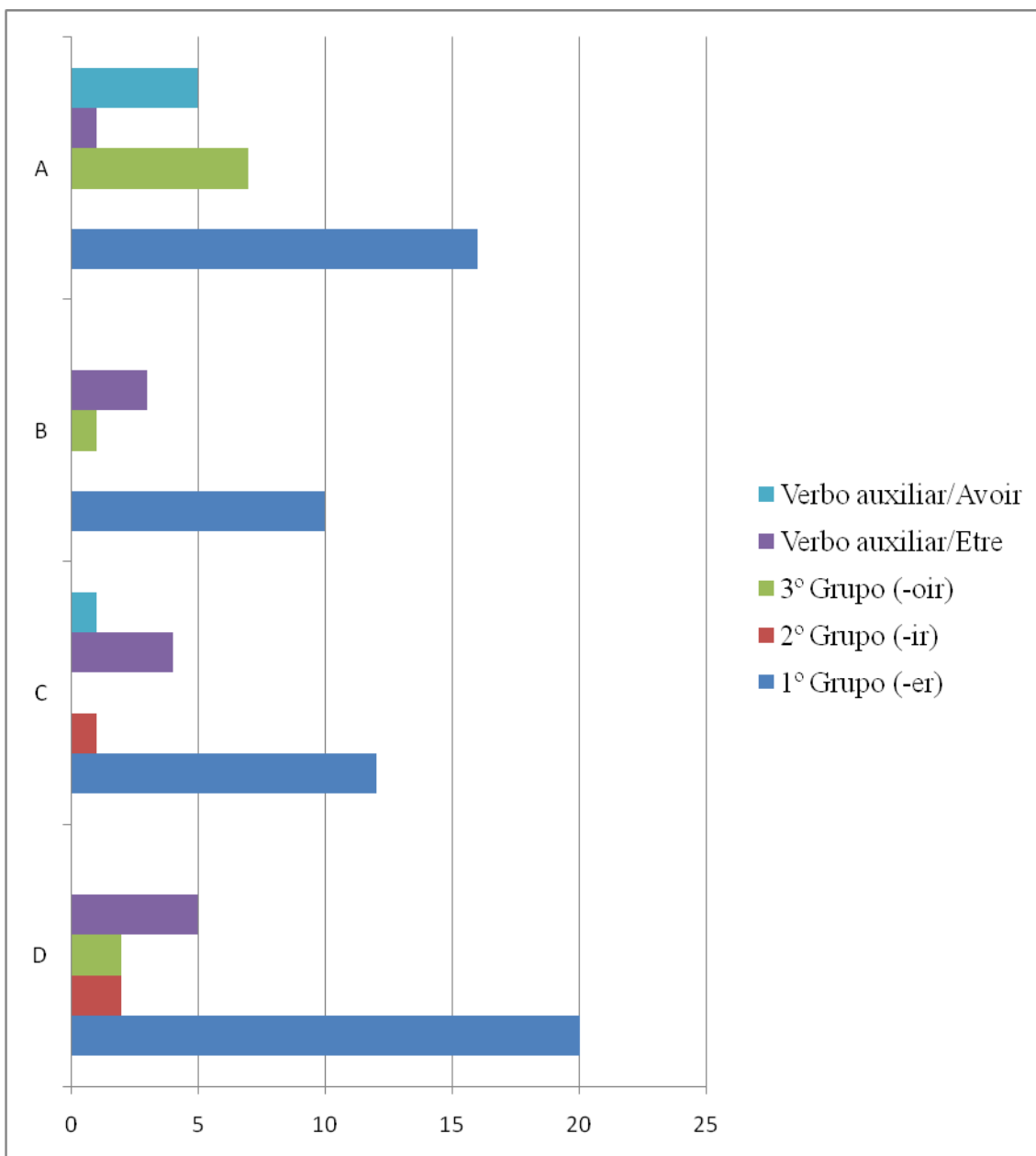


Figura 3 - Verbos

Relativamente à utilização de advérbios e subclasses é de notar a utilização apenas dos advérbios circunstanciais sendo mesmo assim uma utilização bastante reduzida. O advérbio mais utilizado é o de quantidade uma vez que este serve não só para quantificar coisas mas também gostos e estados de espírito.

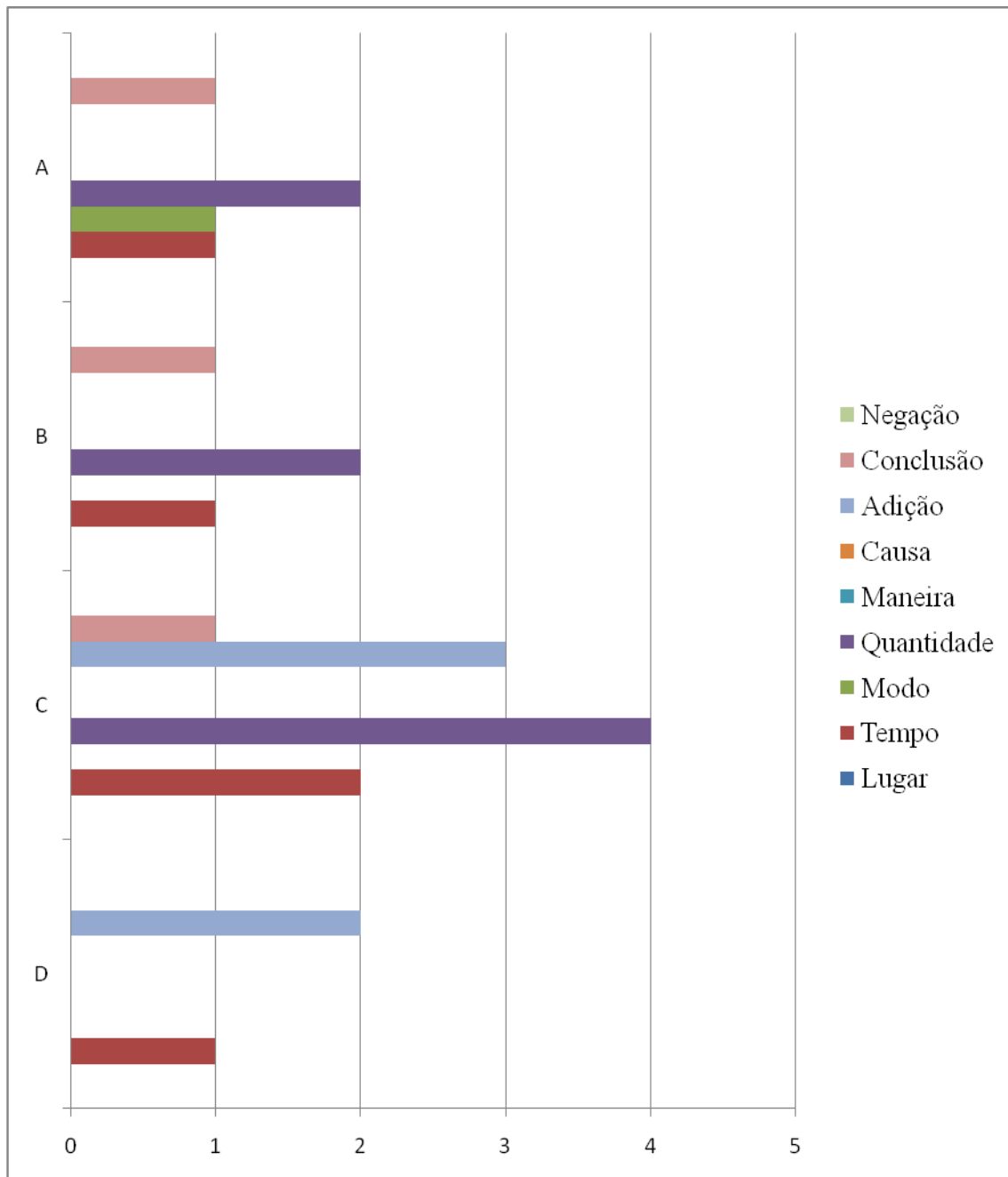


Figura 4 - Advérbios

Os adjetivos utilizados são em quase todas as composições do género masculino e singular. Os alunos tendem a utilizar os mesmos adjetivos para classificar coisas e/ou pessoas. Também a recorrem à utilização de adjetivos numerais cardinais de forma a quantificar algo. No entanto, é necessário salientar que em alguns casos não há a concordância entre o género e o número do adjetivo e do nome a que correspondem.

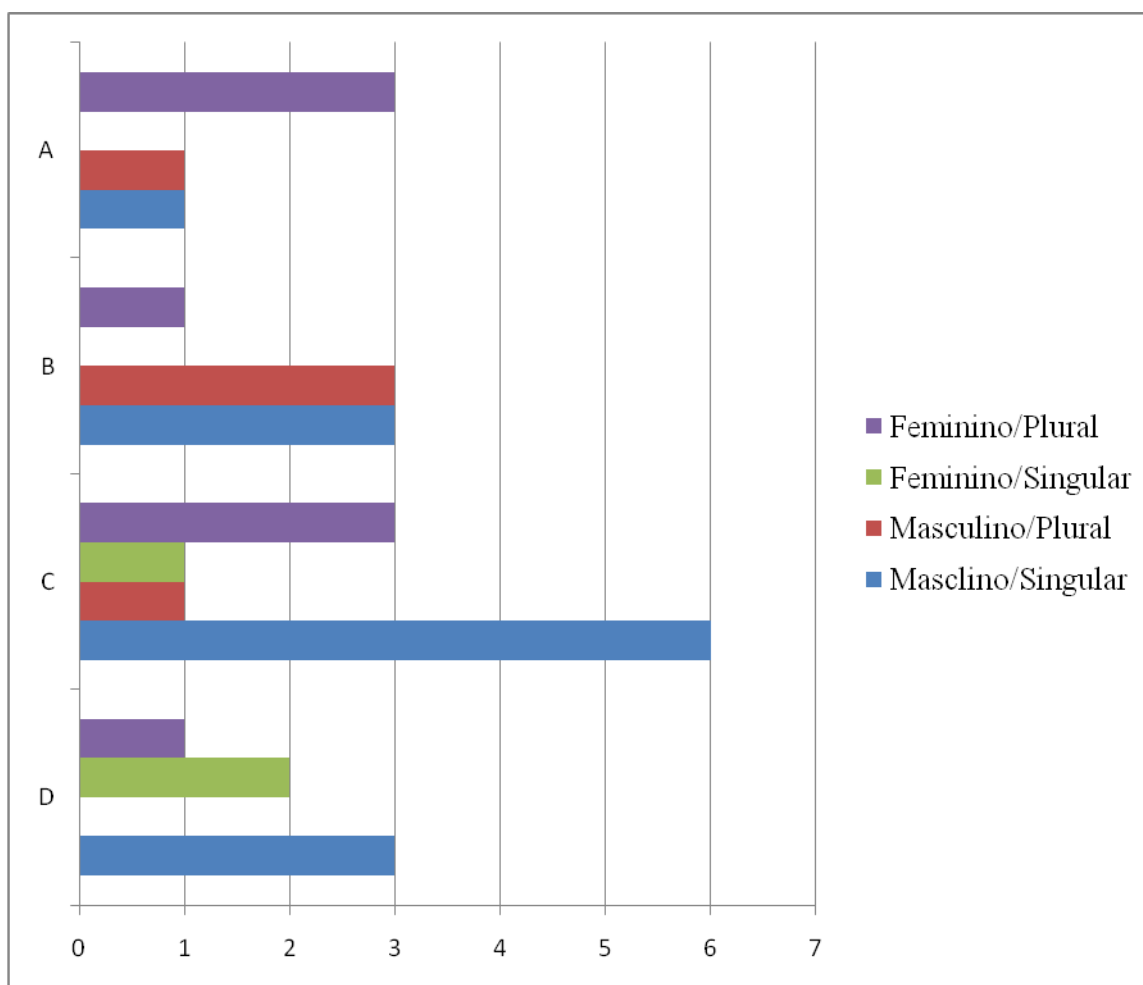


Figura 5 - Adjectivos

A utilização de conjunções/locuções coordenativas é muito rara. A sua utilização incide essencialmente na utilização da conjunção copulativa “et” seguindo-se a da adversativa “mais”.

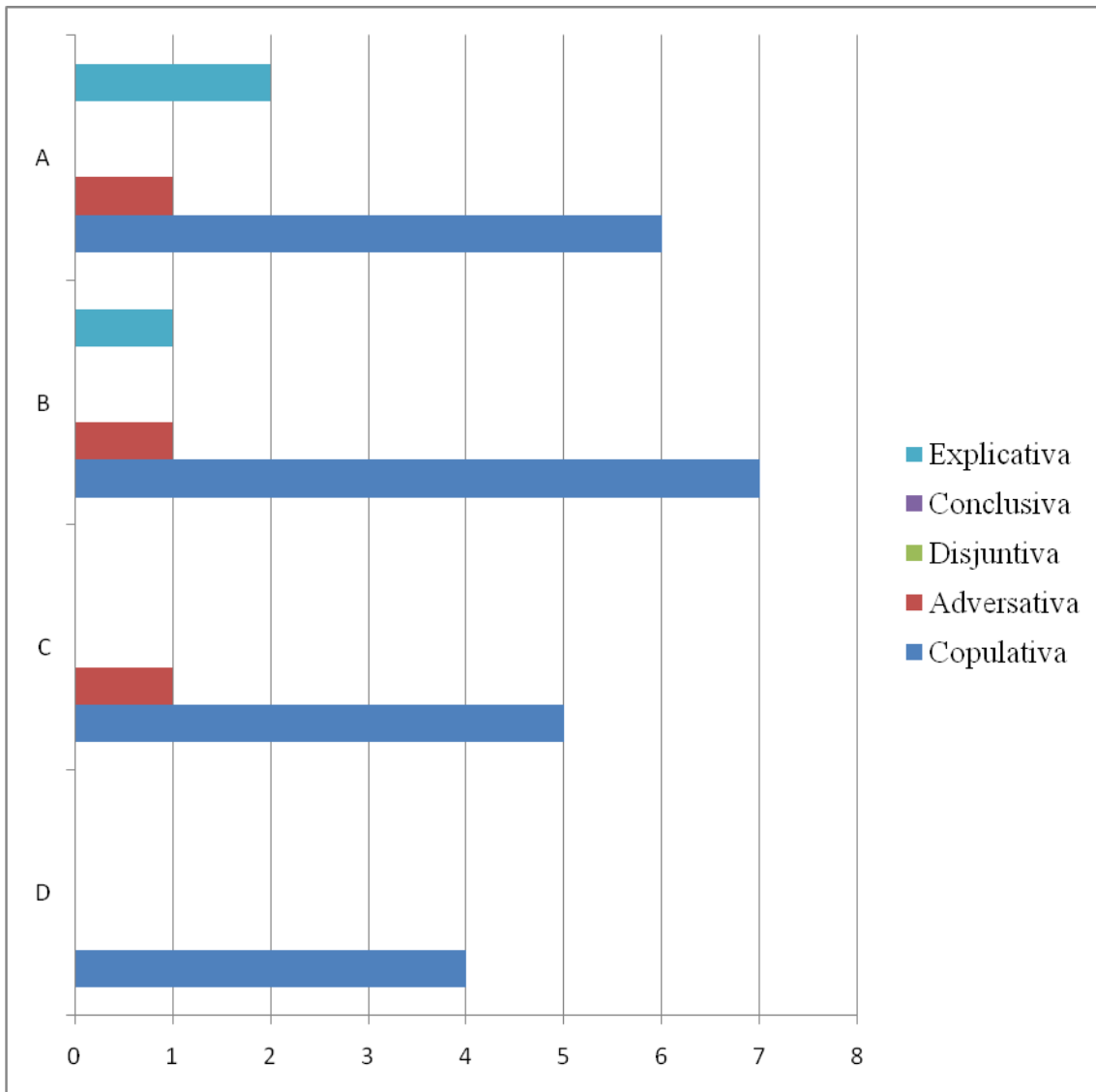


Figura 6 - Conjunções/Locuções Coordenativas

As conjunções /locuções subordinativas utilizadas de forma mais frequente são as causais mas sempre, ou quase sempre, de forma repetitiva não permitindo que o texto progrida em termos de coesão e coerência.

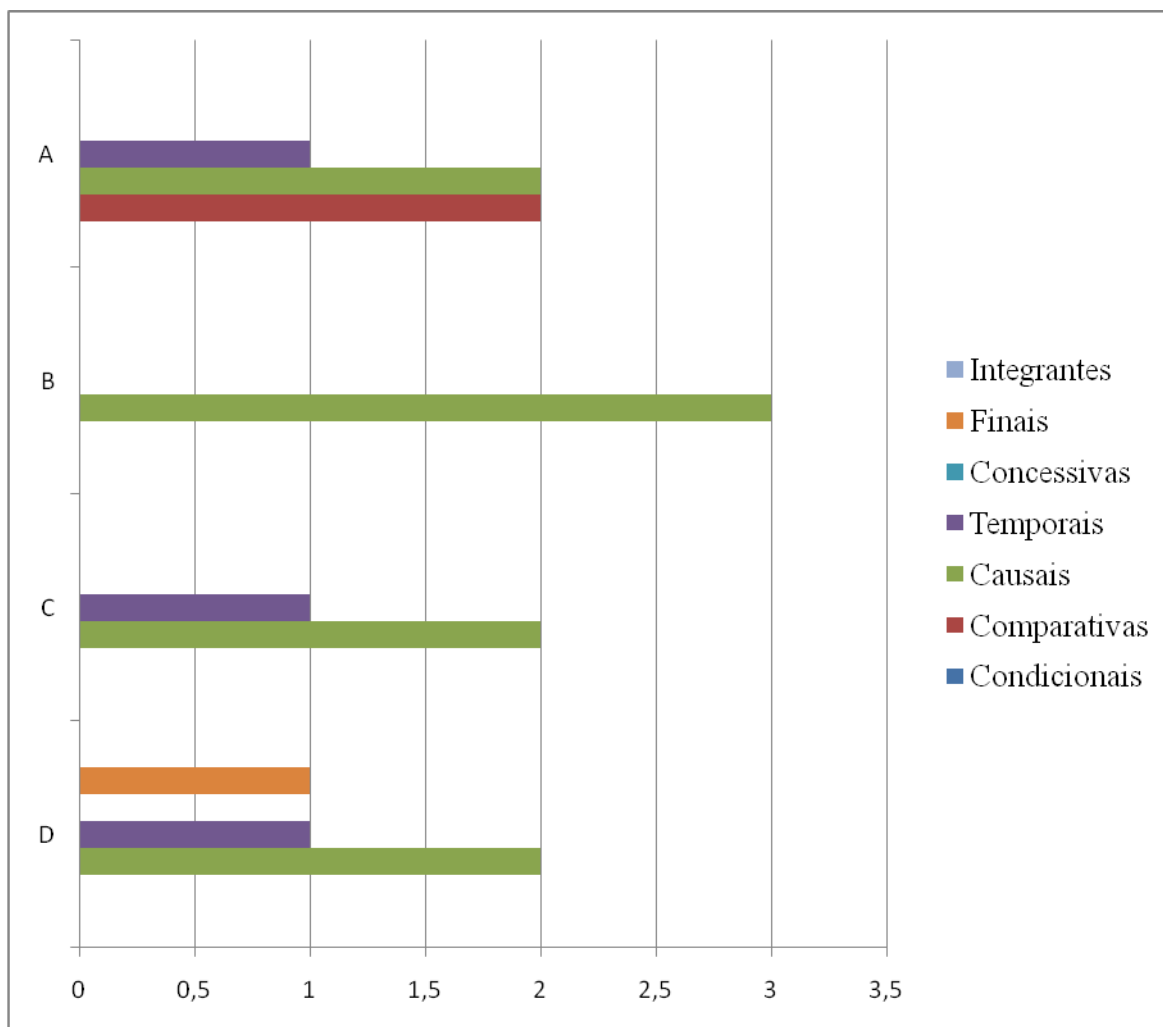


Figura 7 - Conjunções/Locuções Subordinativas

No enunciado do 2º teste foi pedido aos alunos que elaborassem um texto, a partir da observação de uma imagem, sem pedir que obedecessem a um número mínimo de palavras. Neste sentido, e tal como elucida a Figura 2, notou-se que os alunos baixaram notoriamente o número de palavras na elaboração dos seus textos

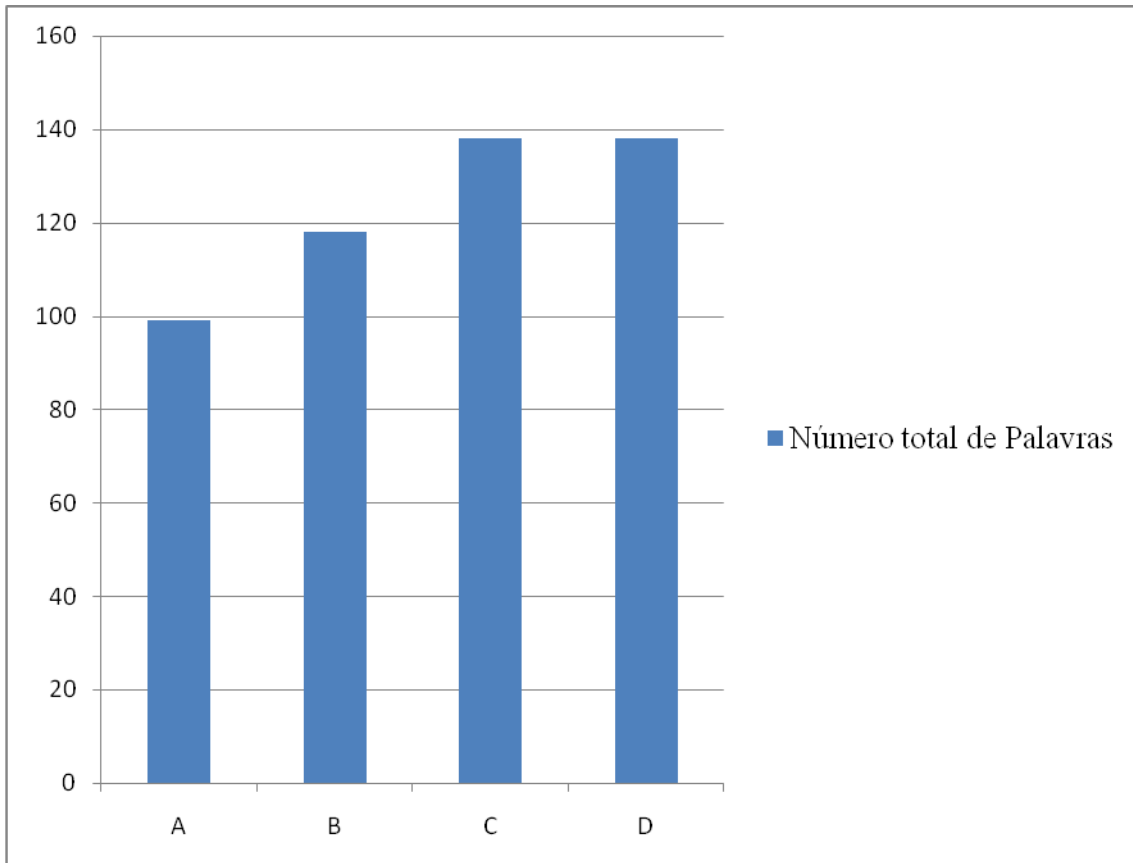


Figura 8 – Número total de palavras (2º teste)

A interpretação da análise do 2º teste pouco difere da análise anteriormente realizada.

Relativamente aos textos realizados no 2º teste, é necessário referir que são textos elaborados na fase final do 1º período de escolaridade. No entanto, os resultados não apresentam evoluções que mereçam especial destaque.

Assim, vejamos:

Os nomes predominantes utilizados pelos alunos continuam a ser os comuns. Os textos realizados no segundo grupo recolhido para análise seguem exactamente a mesma linha de ideias utilizada na realização do primeiro texto na medida em que obedecem à mesma estruturação e mesmo vocabulário utilizado.

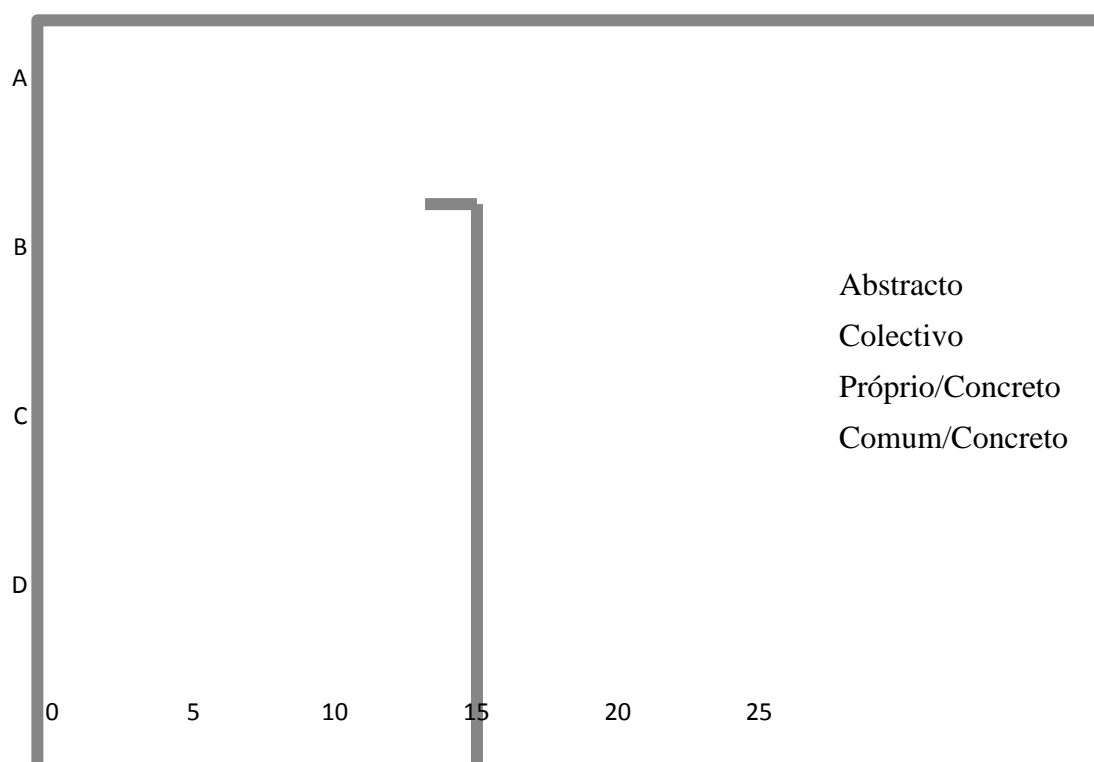


Figura 9 - Nomes e Subclasses

No que diz respeito aos verbos notou-se que os alunos recorreram uma vez mais aos do 1º grupo baixando, relativamente ao 1º teste, a utilização dos verbos pertencentes ao 3º grupo. Relativamente aos verbos auxiliares, a sua utilização foi realizada de forma mais correcta.

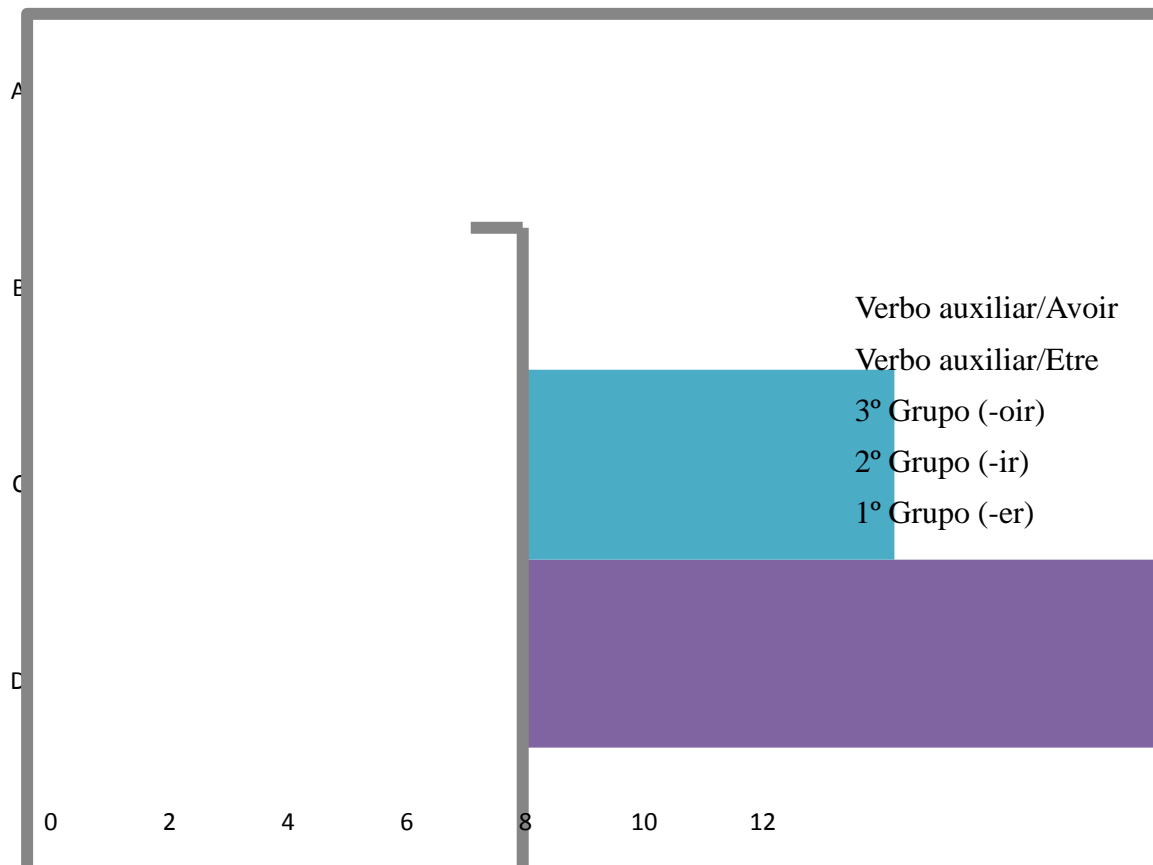


Figura 10 - Verbos

A partir dos resultados obtidos verifica-se que, tal como no 1º teste, se destacam as ocorrências de advérbios de quantidade. Há também advérbios de tempo, sendo necessário salientar que a sua utilização não é sinónimo de diversificação dado que os alunos utilizam os mesmos ao longo do texto.

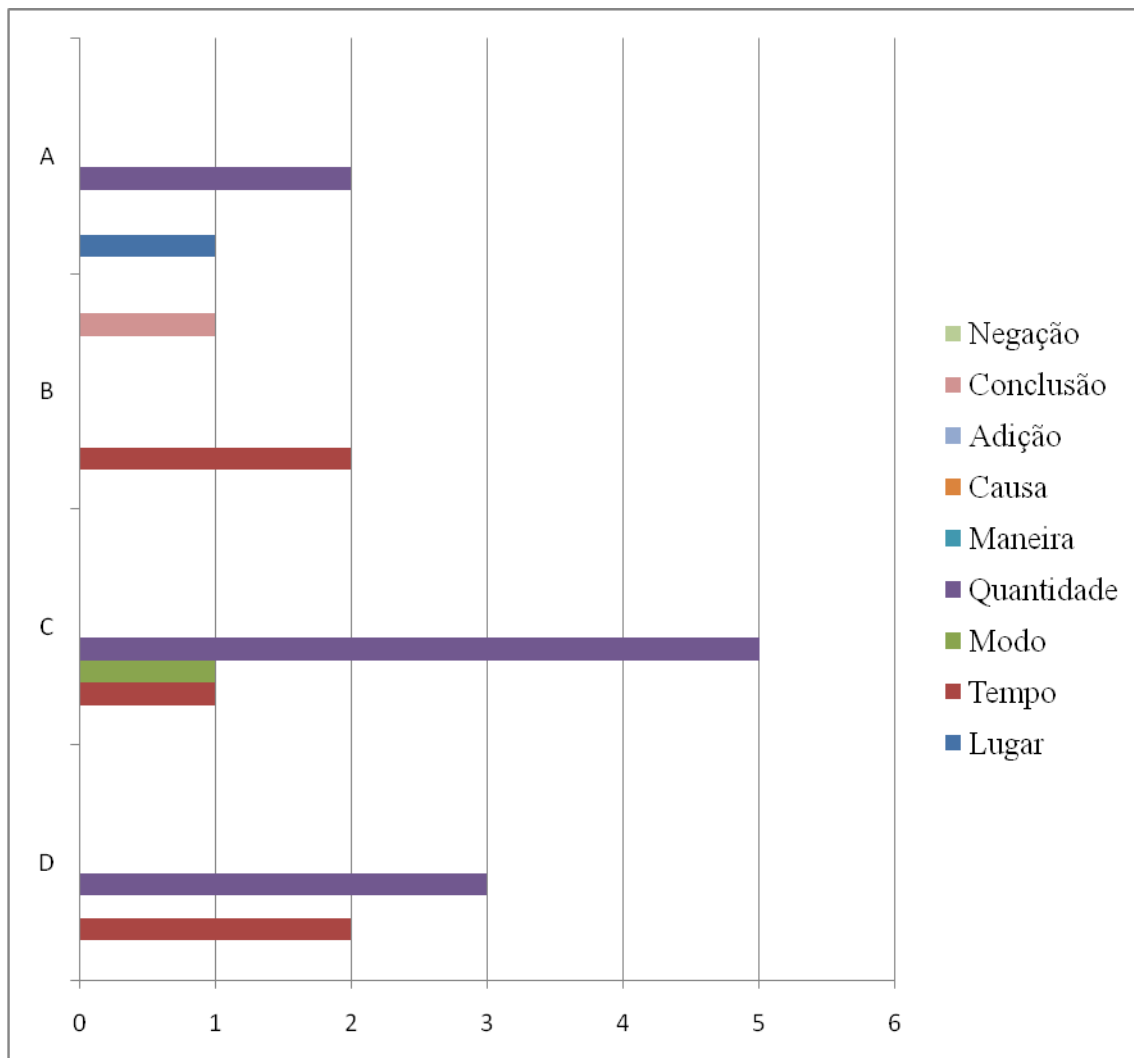


Figura 11 - Advérbios

A classe dos adjectivos é utilizada pelos alunos incidindo uma vez mais nos mesmos adjectivos, no que diz respeito ao género e ao número dos mesmos

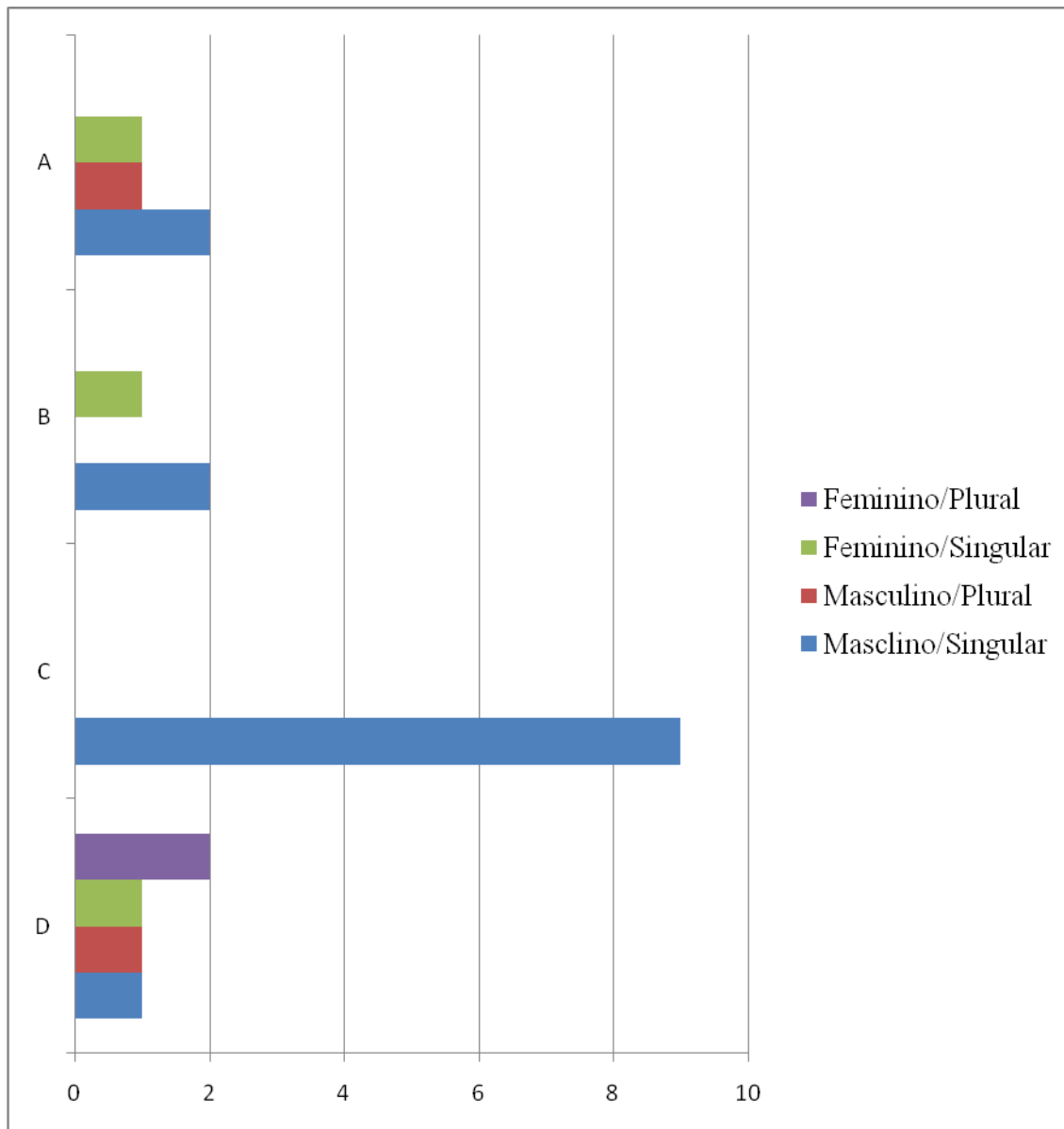


Figura12 - Adjectivos

No que se refere às conjunções não há evolução por parte dos alunos uma vez que continuam a fazer uso das mesmas ao longo do texto. A repetição e falta de evolução são verificáveis não só ao nível das conjunções/locuções coordenativas mas também ao nível das conjunções/locuções subordinativas. Através da observação das Figuras 13 e 14 é possível comprovar o anteriormente dito

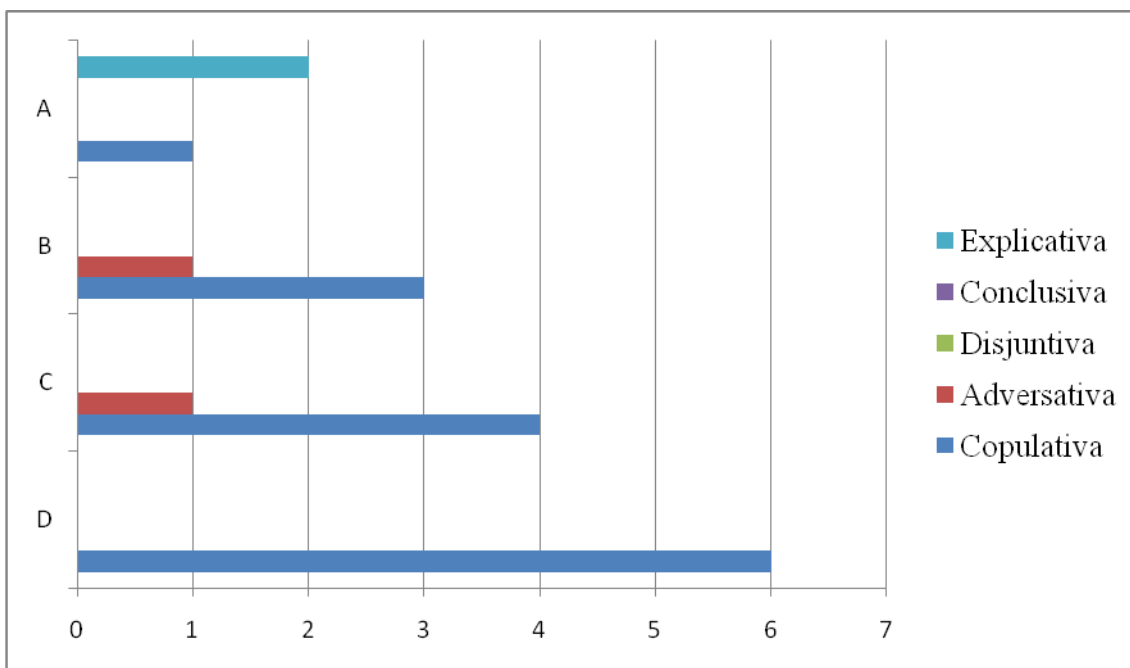


Figura 13 - Conjunções/Locuções Coordenativas

Neste caso, a grande maioria dos alunos continua a utilizar as conjunções copulativas, para enumerar e/ou juntar informação nova, utilizando as restantes conjunções/locuções coordenativas de forma reduzida.

O mesmo acontece no que diz respeito às conjunções/locações subordinativas. Sendo a sua utilização reduzida, esta centra-se uma vez mais na utilização das causais, ainda que se verifique uma maior utilização das comparativas.

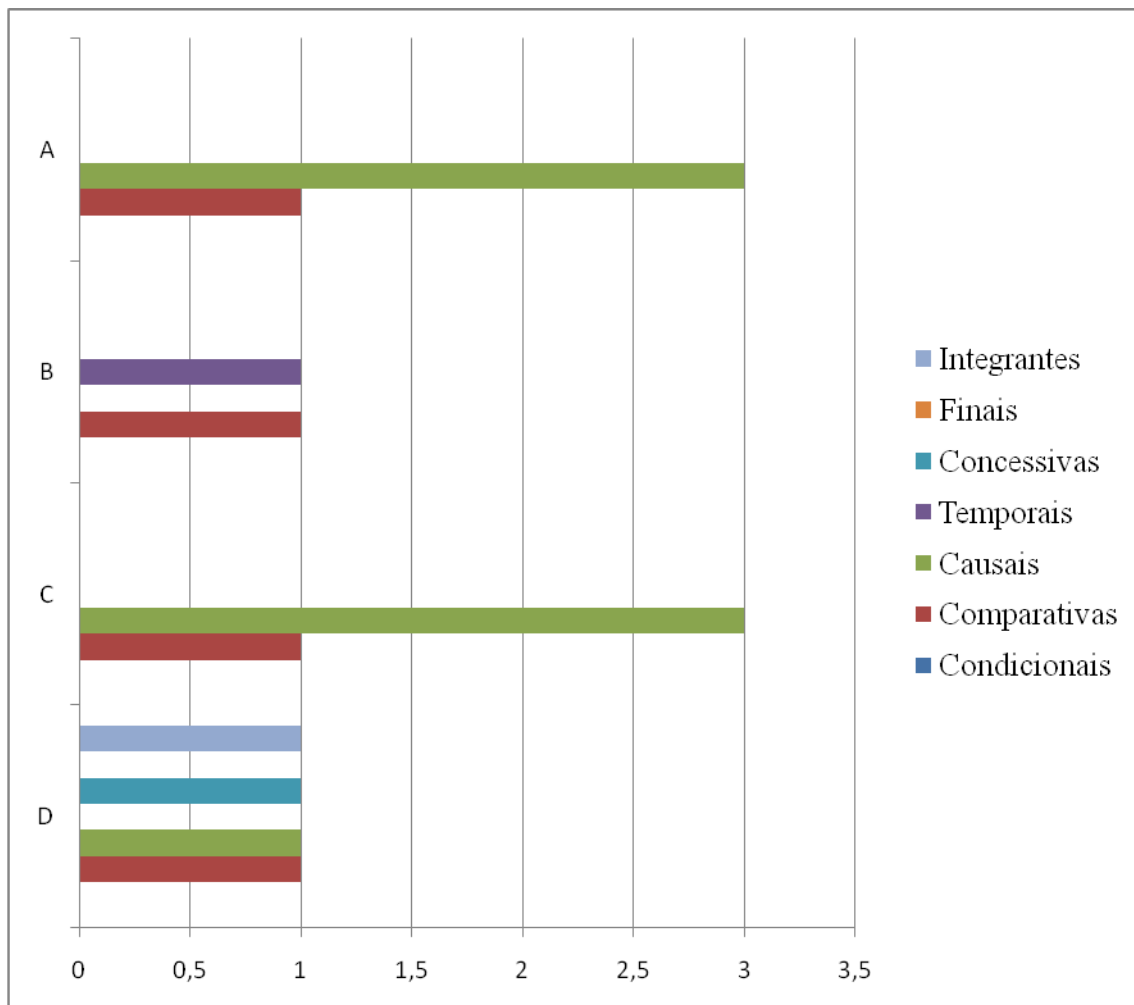


Figura 14 - Conjunções/Locações Subordinativas

Após a análise dos dois testes efectuados no 1º Período pode-se concluir que em ambos os testes há uma grande pobreza de vocabulário por parte dos alunos. Este facto é o factor essencial que impede que as composições dos alunos atinjam uma avaliação positiva.

Então, é importante salientar que, ao comparar os dois testes quanto ao número total de palavras utilizadas, se nota uma regressão dado que a maioria dos alunos acaba por utilizar um maior número de palavras na composição do 1ª teste do que na composição do 2º teste.

Este facto não devia ser verificável, uma vez que se supõe que em alunos com este nível de escolaridade deviam a evoluir ao longo do processo ensino – aprendizagem.

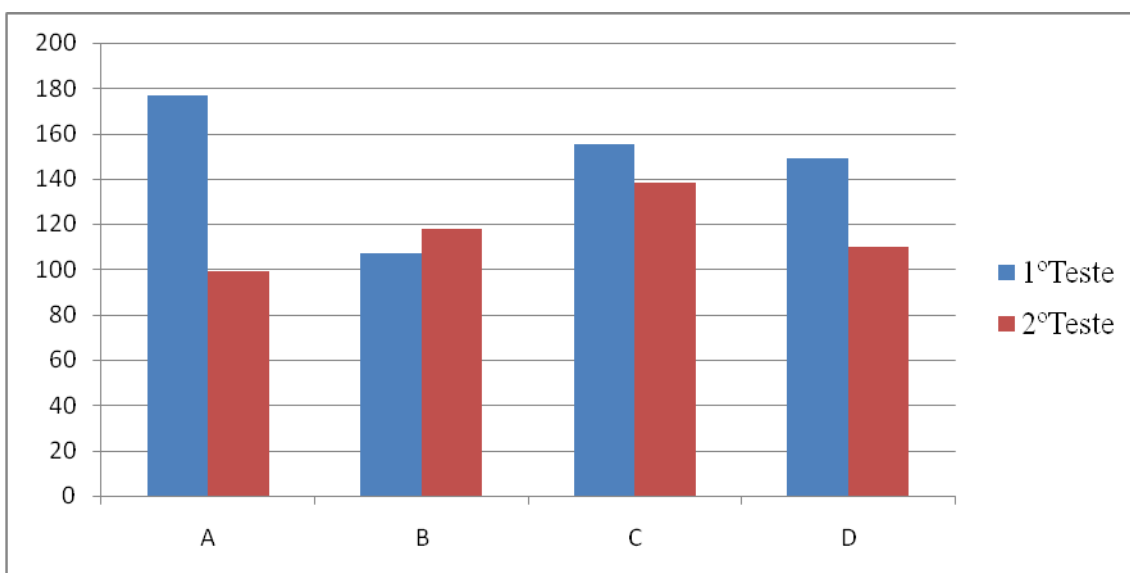


Figura 15 - Nº de palavras utilizadas 1º e 2º teste

O segundo grupo que integrou este estudo, uma turma de Literatura Portuguesa, comparativamente à turma anterior possui um leque mais variado de vocabulário.

A parte da produção escrita do 1º Teste de Literatura Portuguesa também tem como base um tema imposto em que é pedido ao aluno que elabore um texto de opinião de 100 a 150 palavras. Através da Figura 16 é possível verificar-se que todos os alunos atingiram pelo menos o mínimo exigido pelo professor da disciplina, ainda que no limite.

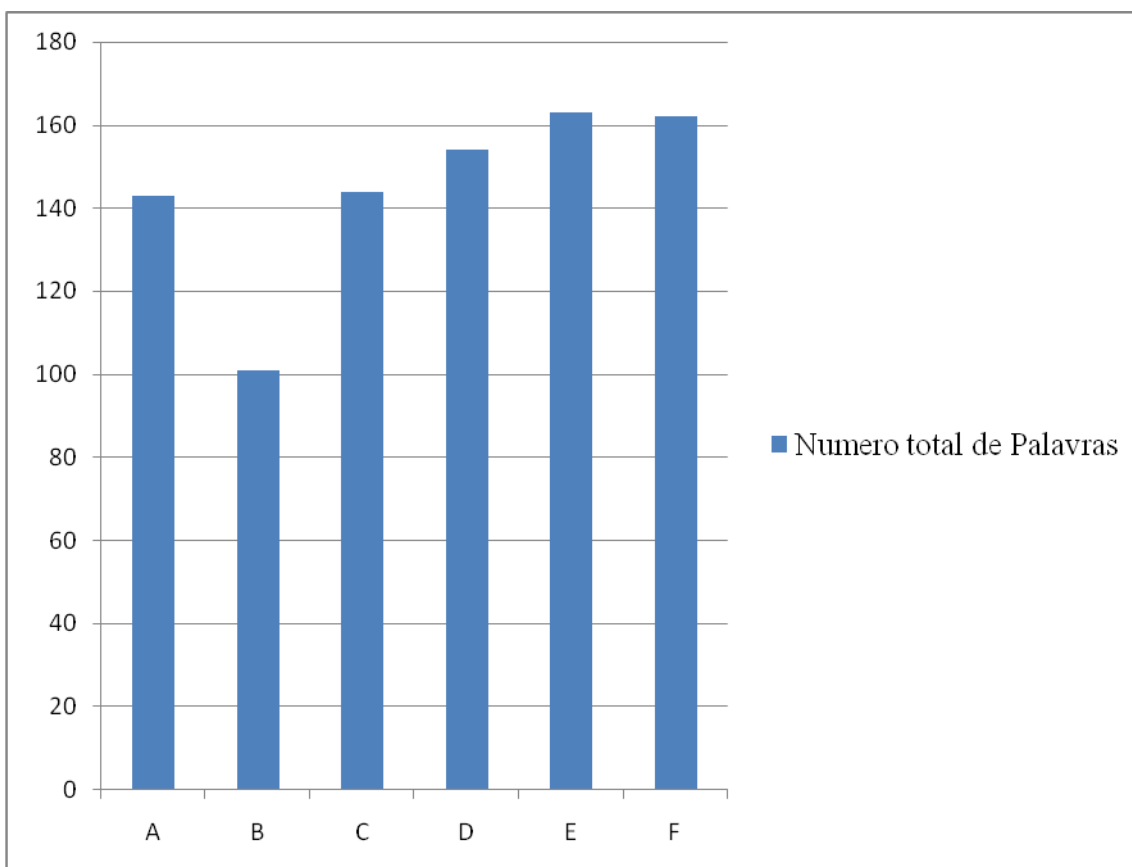


Figura 16 – Número total de palavras (1ºteste)

Tal como se verificou na análise das composições analisadas realizadas no âmbito da disciplina de Francês, também aqui se verifica a predominância da utilização dos nomes comuns. A utilização dos nomes próprios verifica-se quando os alunos fazem referência essencialmente a nomes de poetas, autores e/ou personagens que fazem parte da Literatura Portuguesa. Este tipo de nomes permitem aos alunos estabelecer a diferença com os nomes comuns dado que individualizam os seres – pessoas, animais ou coisas – distinguindo-os de todos os outros da sua espécie. Uma outra particularidade dos nomes próprios é que estes se escrevem sempre com letra maiúscula.

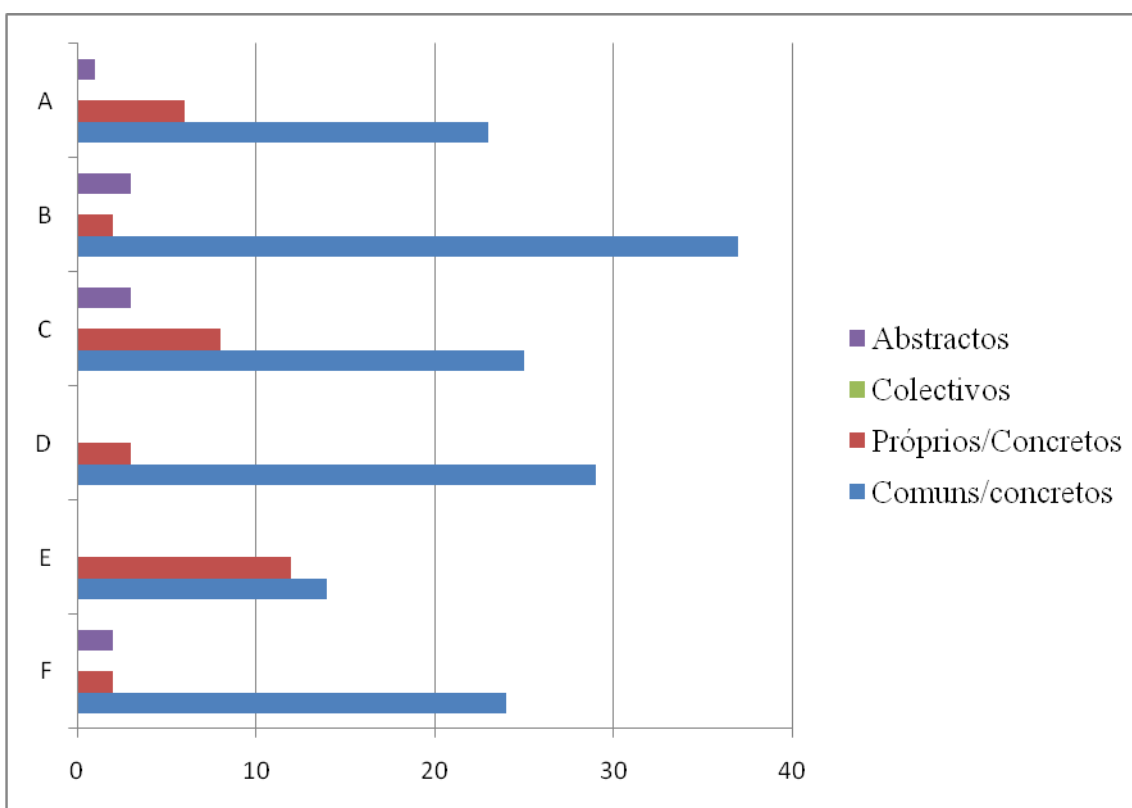


Figura 17 - Nomes e Subclasses

O verbo é o elemento fundamental do sintagma verbal e é a palavra mais flexível da língua. Pode variar em número, pessoa, modo, tempo, aspecto e voz.

Nas composições analisadas a utilização de verbos é bastante significativa sendo de salientar a preferência pelos verbos transitivos. Entende-se por verbos transitivos os verbos em que a acção passa do verbo para outro elemento. (Pinto, 1995). Trata-se do complemento directo que estabelece a ligação ao predicado sem preposição e do complemento indirecto que se liga ao predicado com preposição. O verbo transitivo é o verbo que não se constitui por si só, uma vez que precisa de um complemento de forma a ser portador de sentido pleno. (ibidem)

O verbo intransitivo possui sentido pleno, completo e não precisa de um complemento, podendo aparecer e constituir por si só sentido pleno. (ibidem)

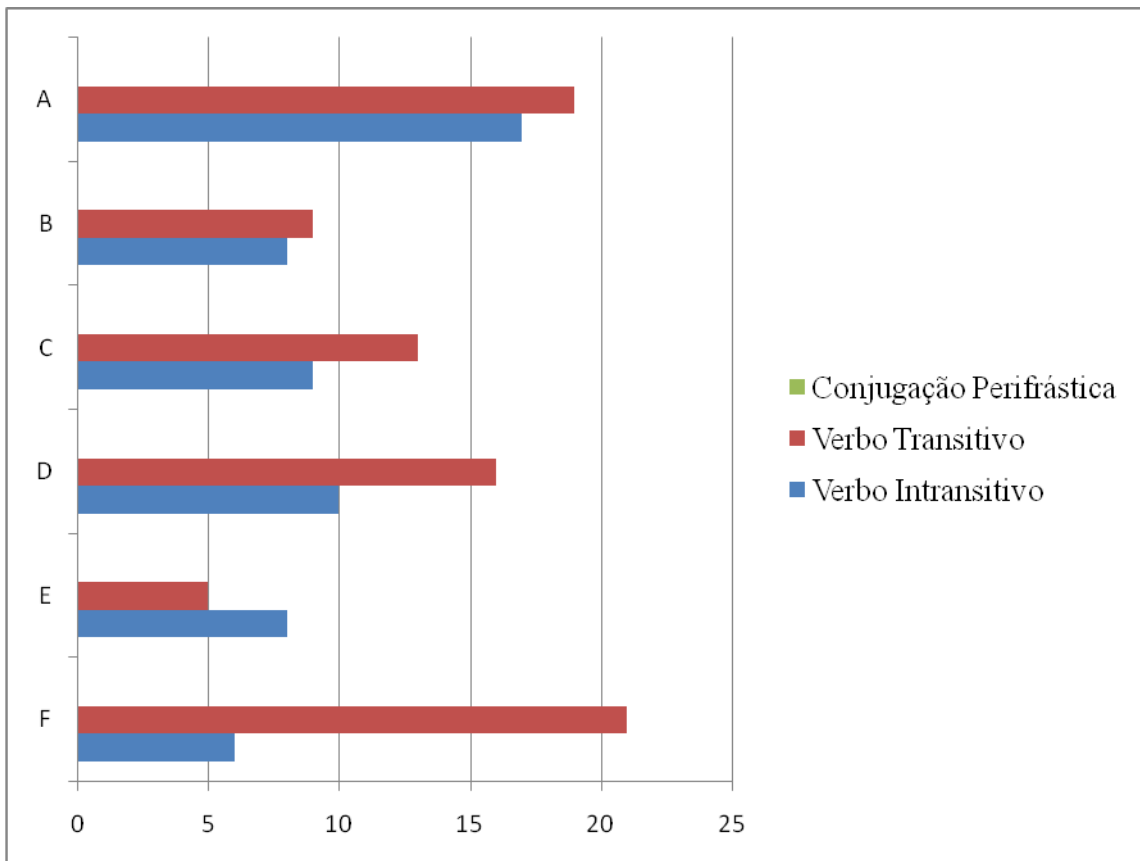


Figura 18 – Verbos

Relativamente aos advérbios, e notemos que, em Literatura, é verificável uma utilização mais variada de advérbios do que em Francês. São os advérbios de tempo, modo, quantidade e negação que lideram com uma utilização bastante notória por parte da generalidade dos alunos desta amostra.

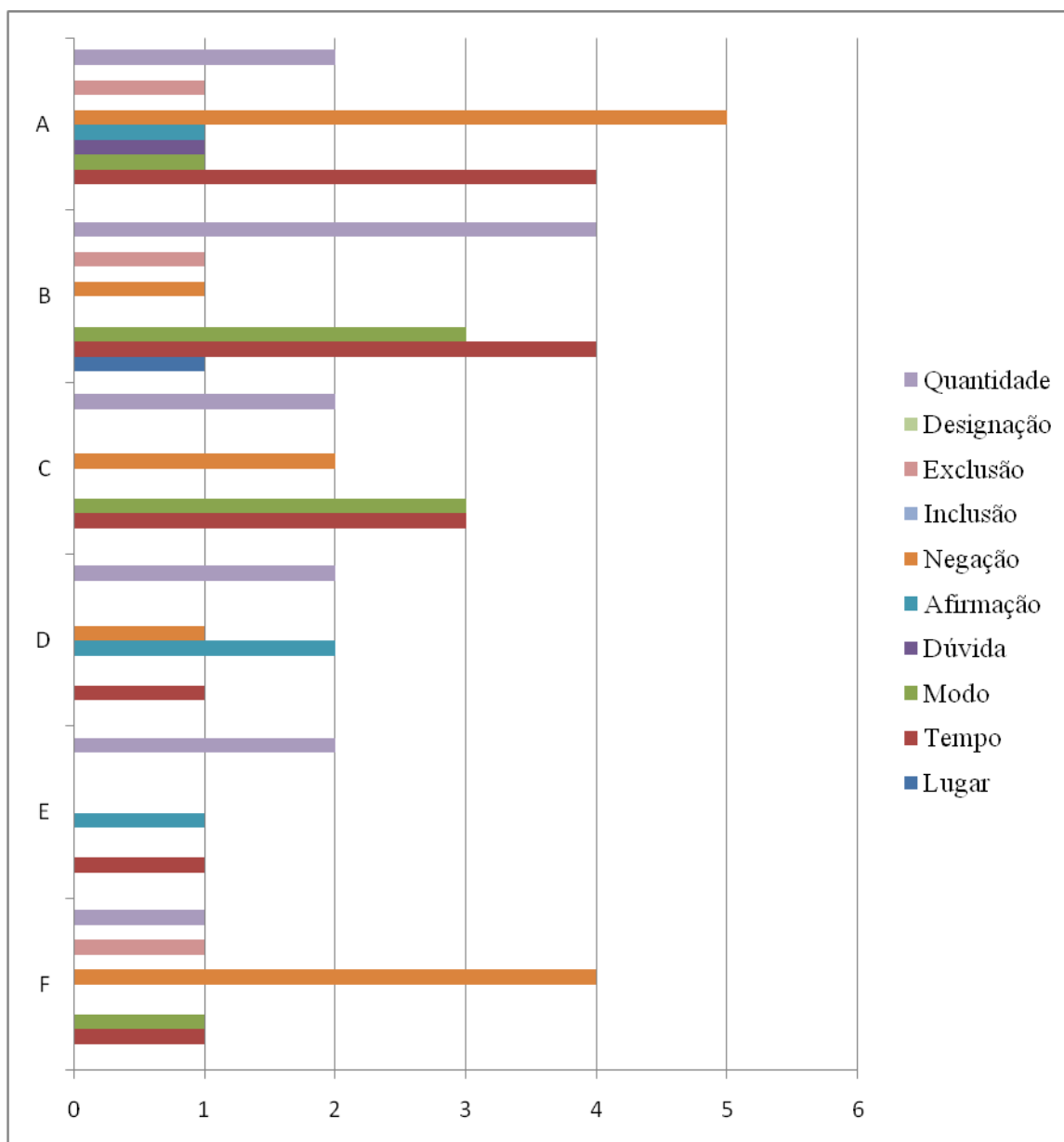


Figura 19 - Advérbios

O adjetivo serve para precisar o significado do nome uma vez que lhe junta características específicas. Os alunos utilizam um número considerável de adjetivos ao longo das produções escritas, recorrendo a adjetivos biformes. A utilização de adjetivos uniforme também é frequente. Quanto à utilização de adjetivos compostos, adjetivos que regra geral aparecem separados por um hífen, não há qualquer tipo de entrada nesse sentido.

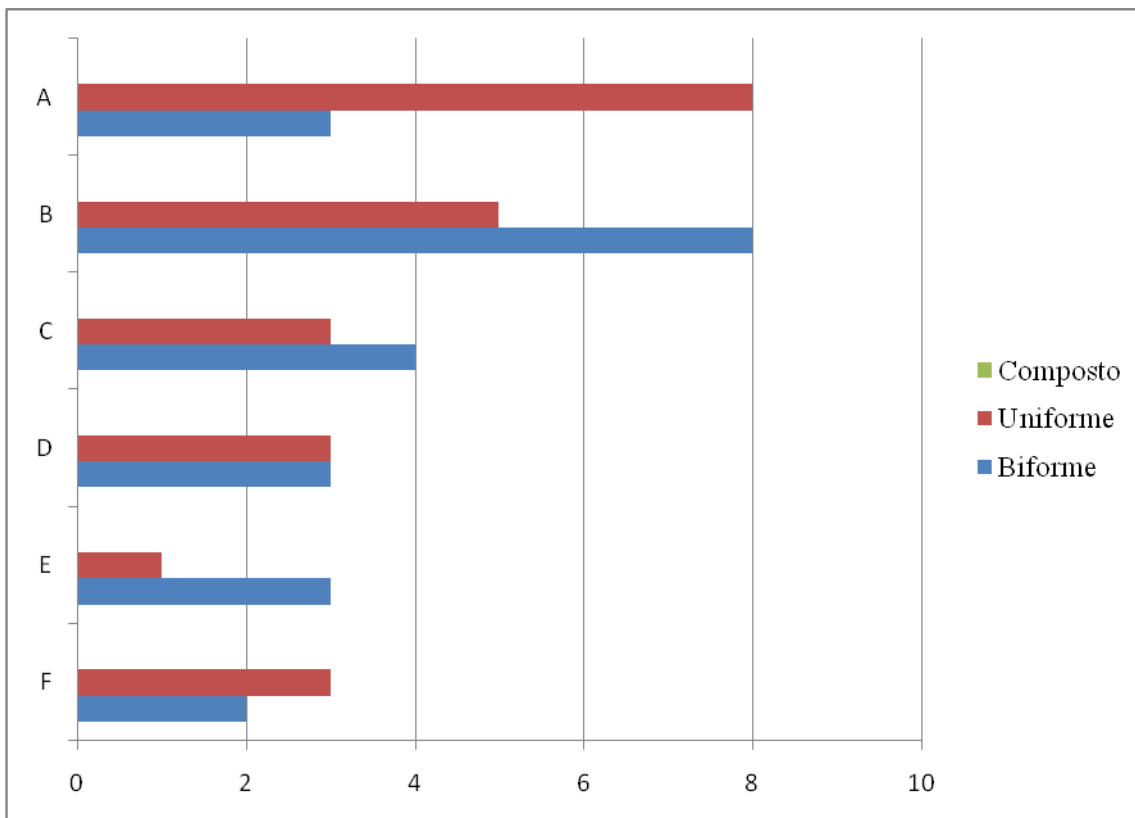


Figura 20 - Adjectivos

Ao falar de adjetivos, é fundamental referir o grau em que estes são utilizados. Nas composições analisadas, é verificável apenas a utilização do grau normal dos adjetivos.

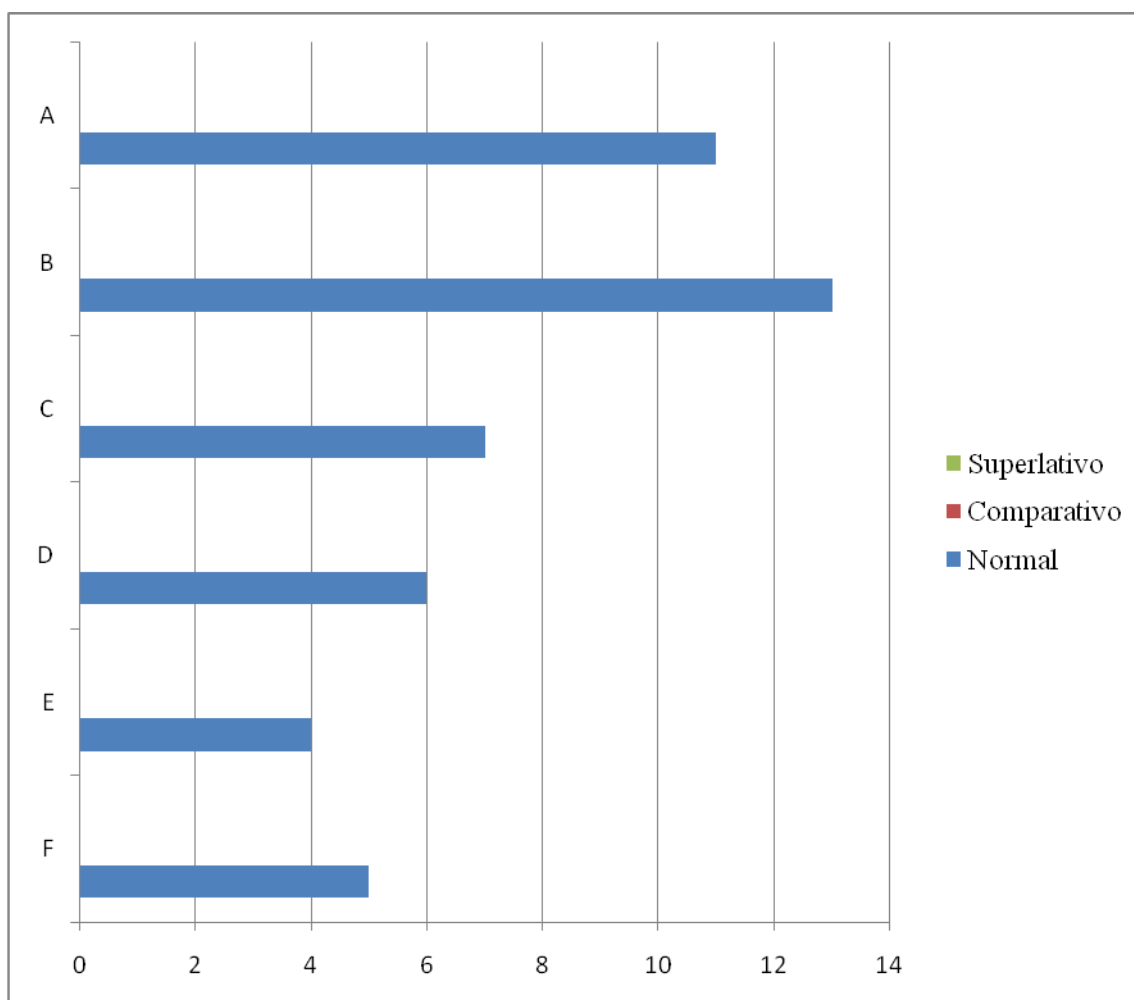


Figura 21 - Grau dos Adjectivos

A utilização de conjunções/locuções coordenativas não é muito frequente. Quando se verifica a sua utilização é de forma bastante precária e repetitiva; a preferência é pela conjunção copulativa e pela adversativa. A utilização das restantes é efectuada de forma rara.

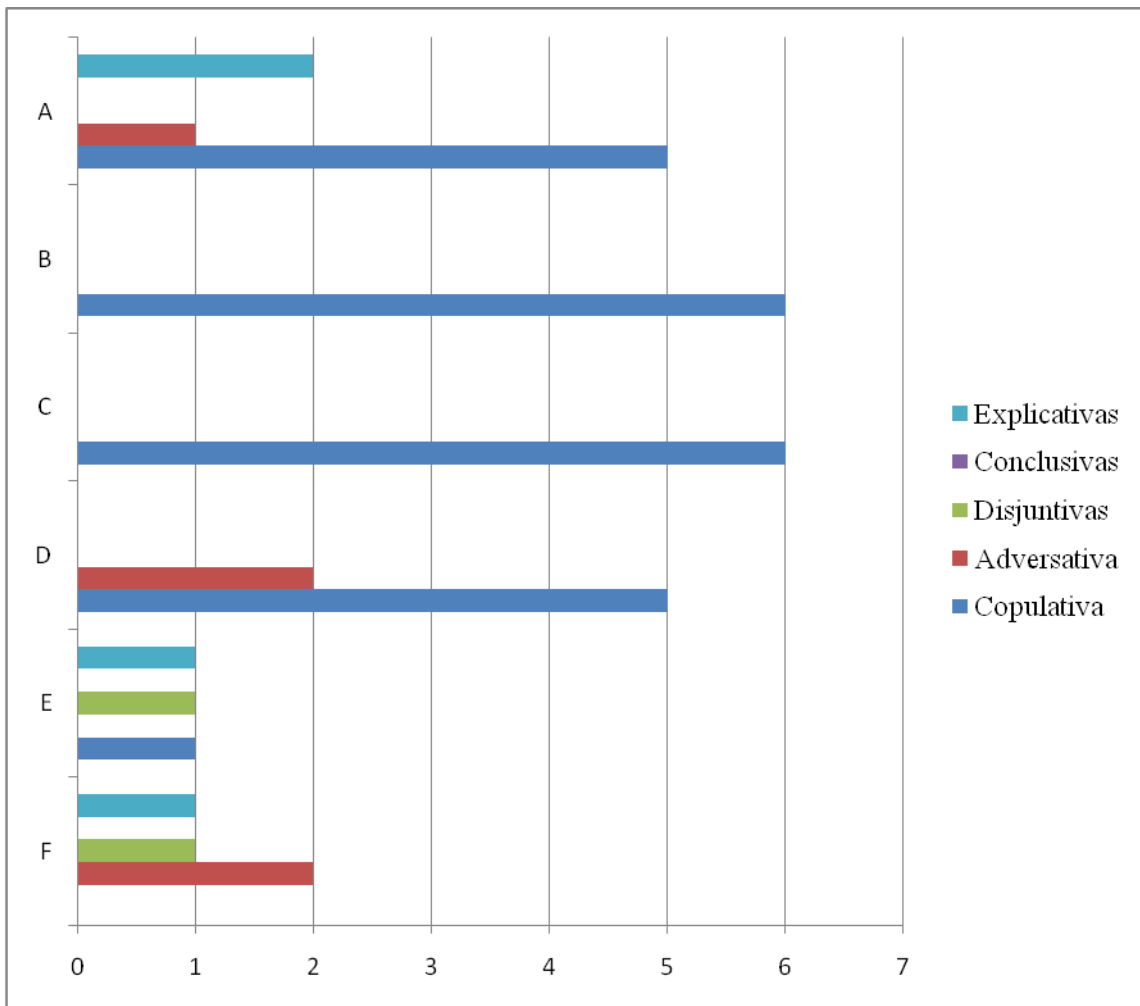


Figura 22 - Conjunções/Locuções Coordenativas

O mesmo acontece com as conjunções/locuções subordinativas, sendo de salientar, neste caso, a utilização das conjunções integrantes. Estas introduzem uma oração que pode funcionar como sujeito, objecto directo, predicativo, objecto indirecto, complemento nominal ou aposto de outra oração. As conjunções subordinativas integrantes são *que* e *se*.

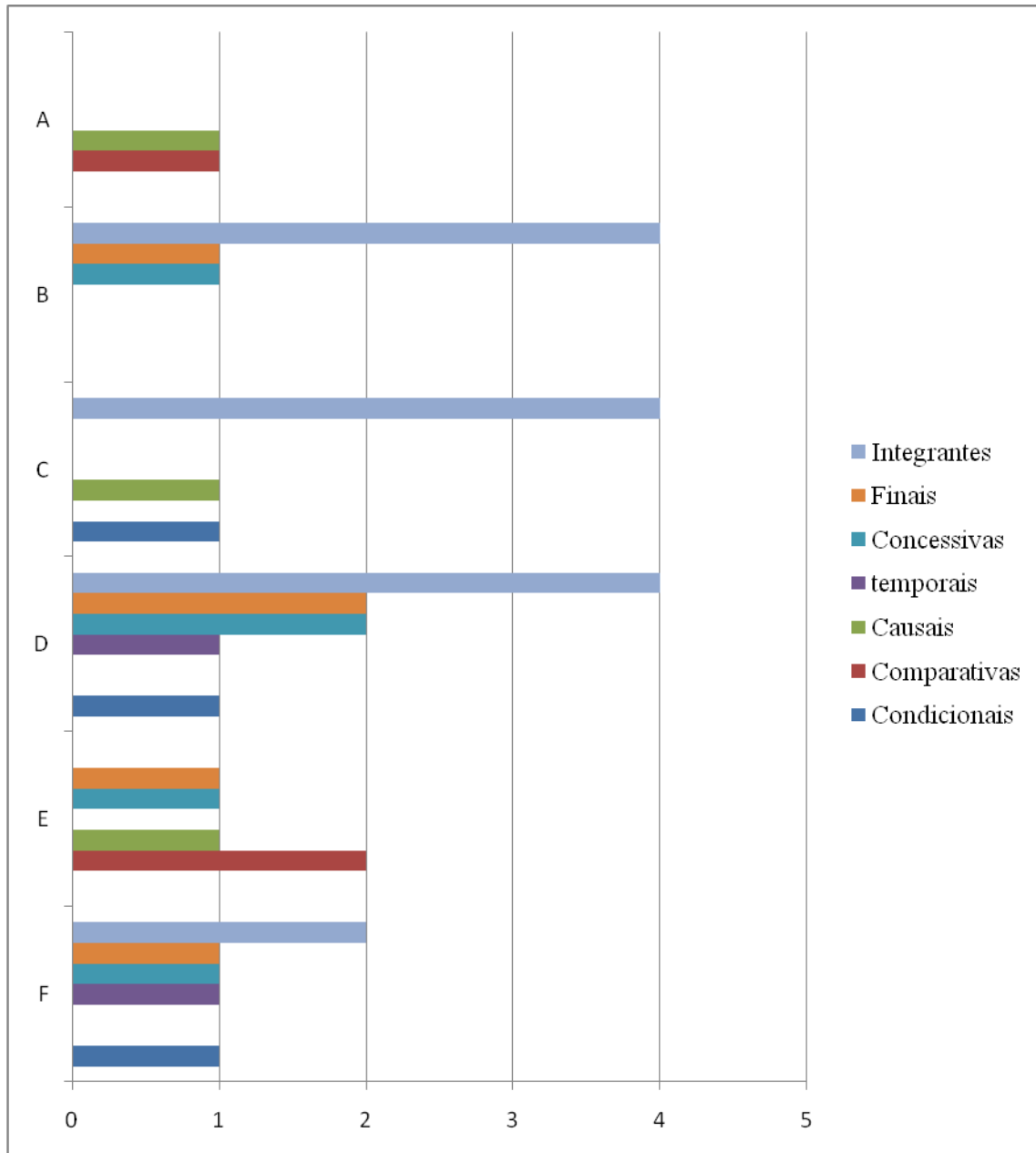


Figura 23 - Conjunções/Locuções Subordinativas

Face ao enunciado das composições realizadas no primeiro teste é de salientar que o número de palavras exigido no segundo teste aumentou, de forma a observar até que ponto se verifica o desenvolvimento lexical dos alunos no decorrer do 1º período. E os alunos corresponderam.

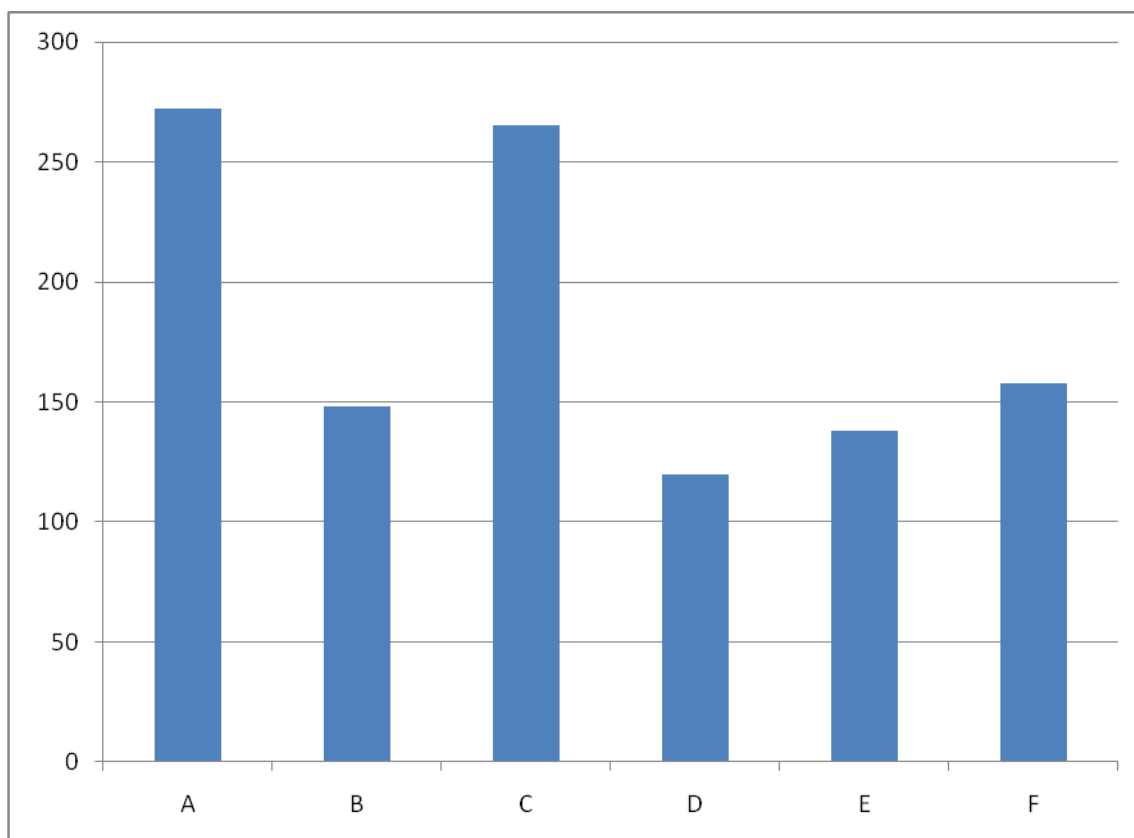


Figura 24 – Número total de palavras (2º teste)

Na classe dos nomes há um aumento significativo da utilização dos nomes próprios, não deixando, no entanto, de predominar a recorrência a nomes comuns. É de salientar o acréscimo de nomes abstractos, relativamente ao número de alunos a utilizá-los.

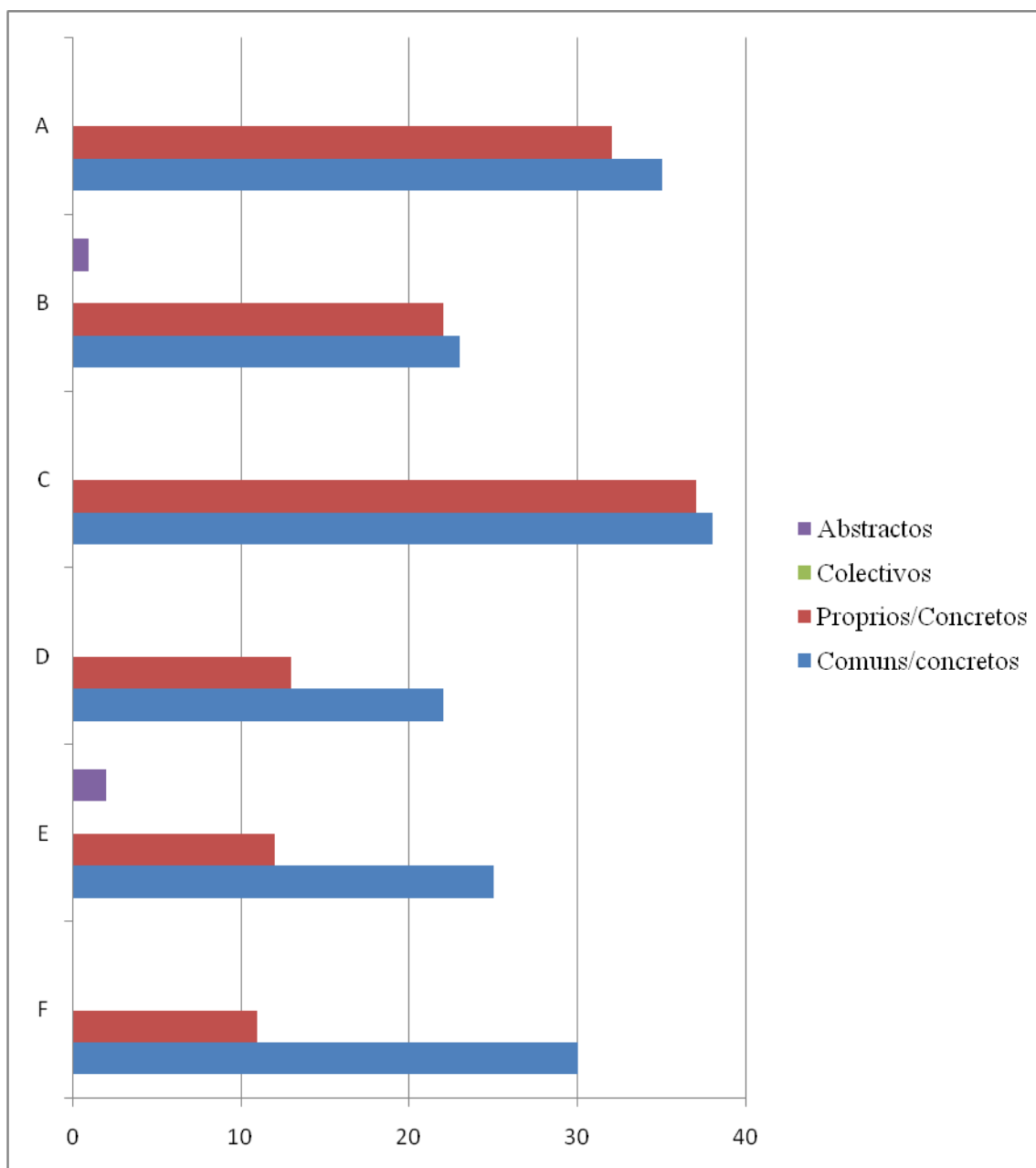


Figura 25 - Nomes e Subclasses

Os verbos transitivos continuam a liderar de forma significativa.

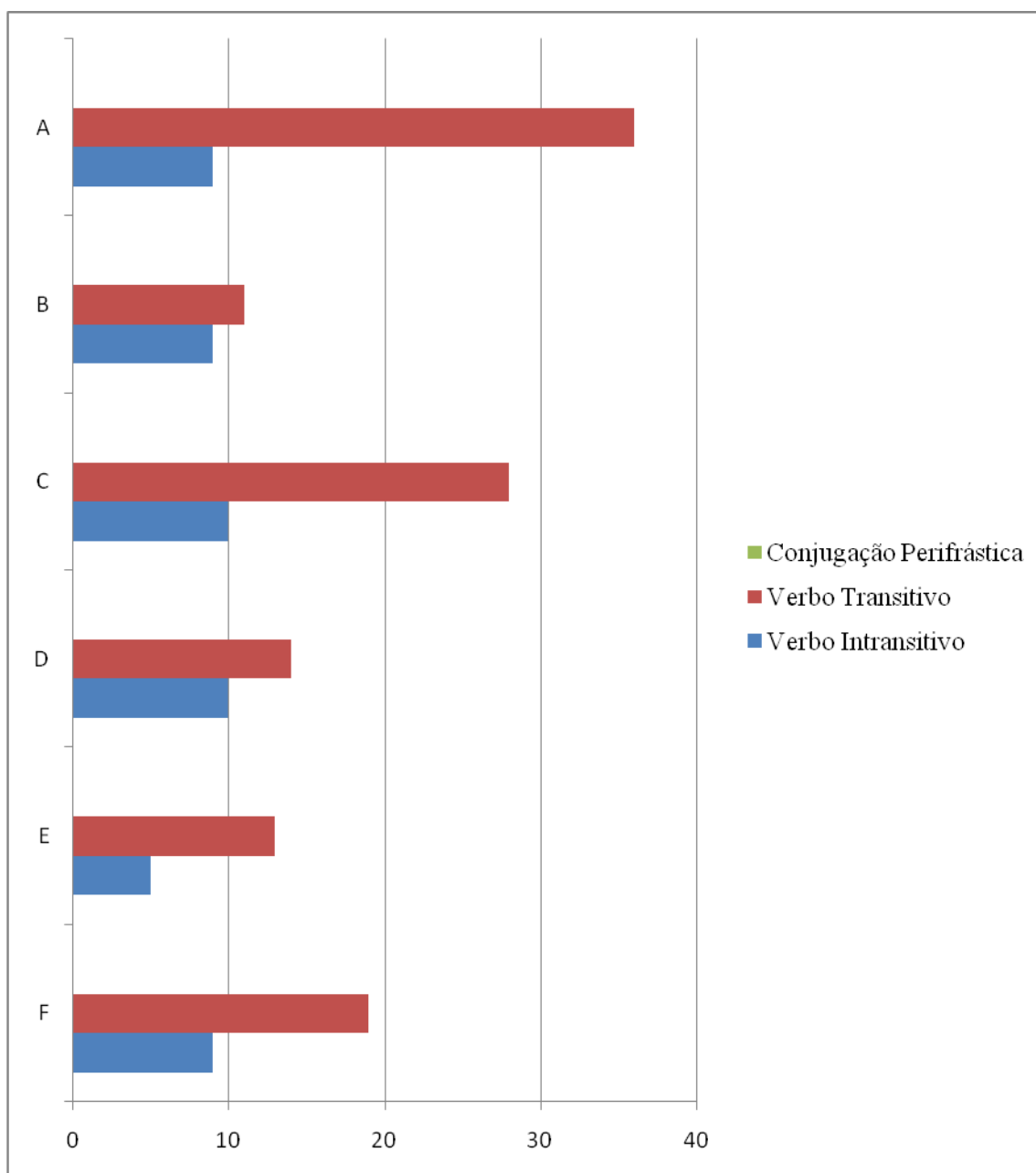


Figura 26 - Verbos

Relativamente aos advérbios é verificável uma maior diversidade na utilização dos mesmos, havendo um aumento dos advérbios e de exclusão, afirmação e um grande destaque para a utilização dos advérbios de lugar.

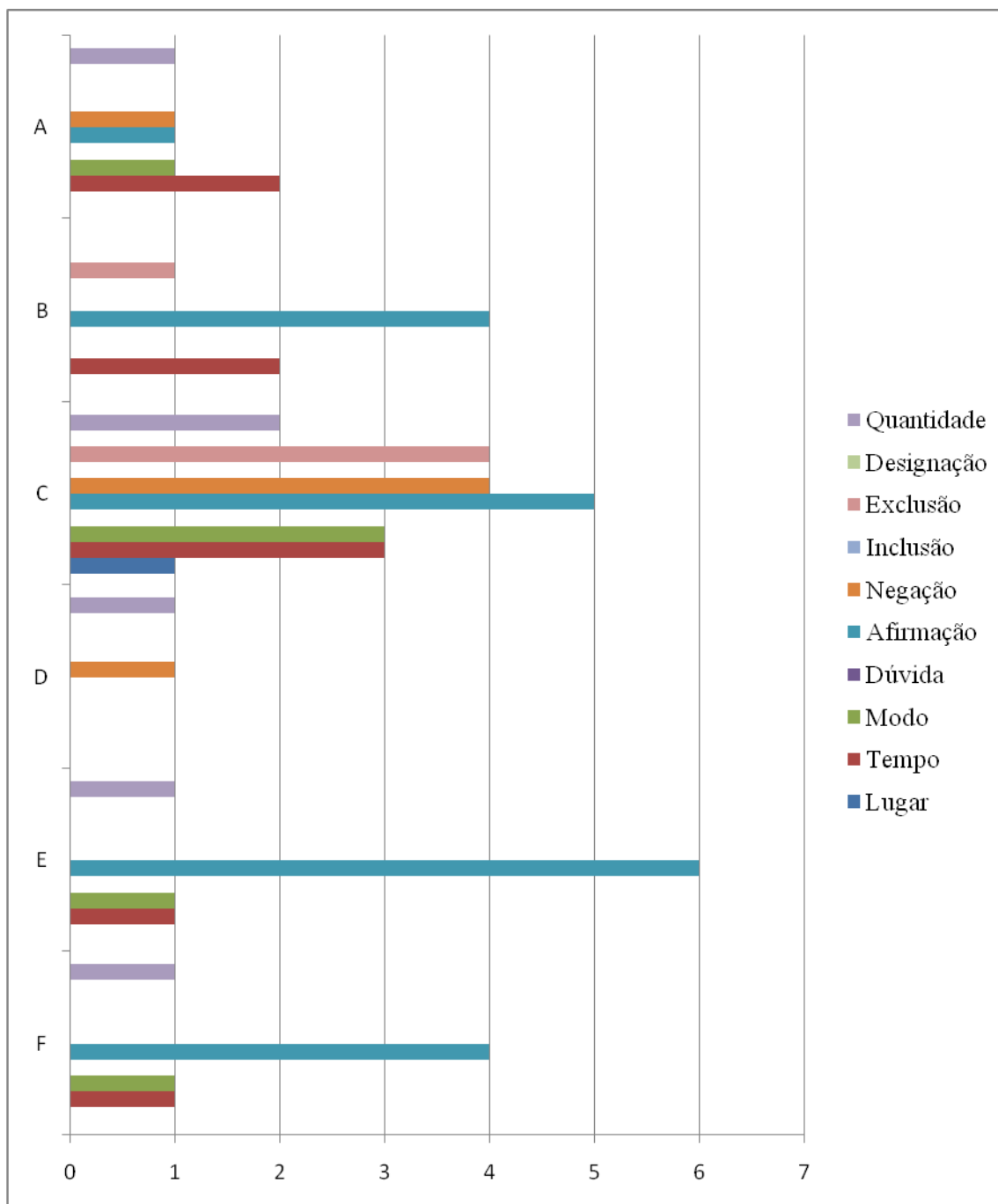


Figura 27 - Advérbios

Os adjectivos continuam basicamente a ser os mesmos, verificando-se um acréscimo na utilização dos adjectivos uniformes ao longo das composições dos alunos.

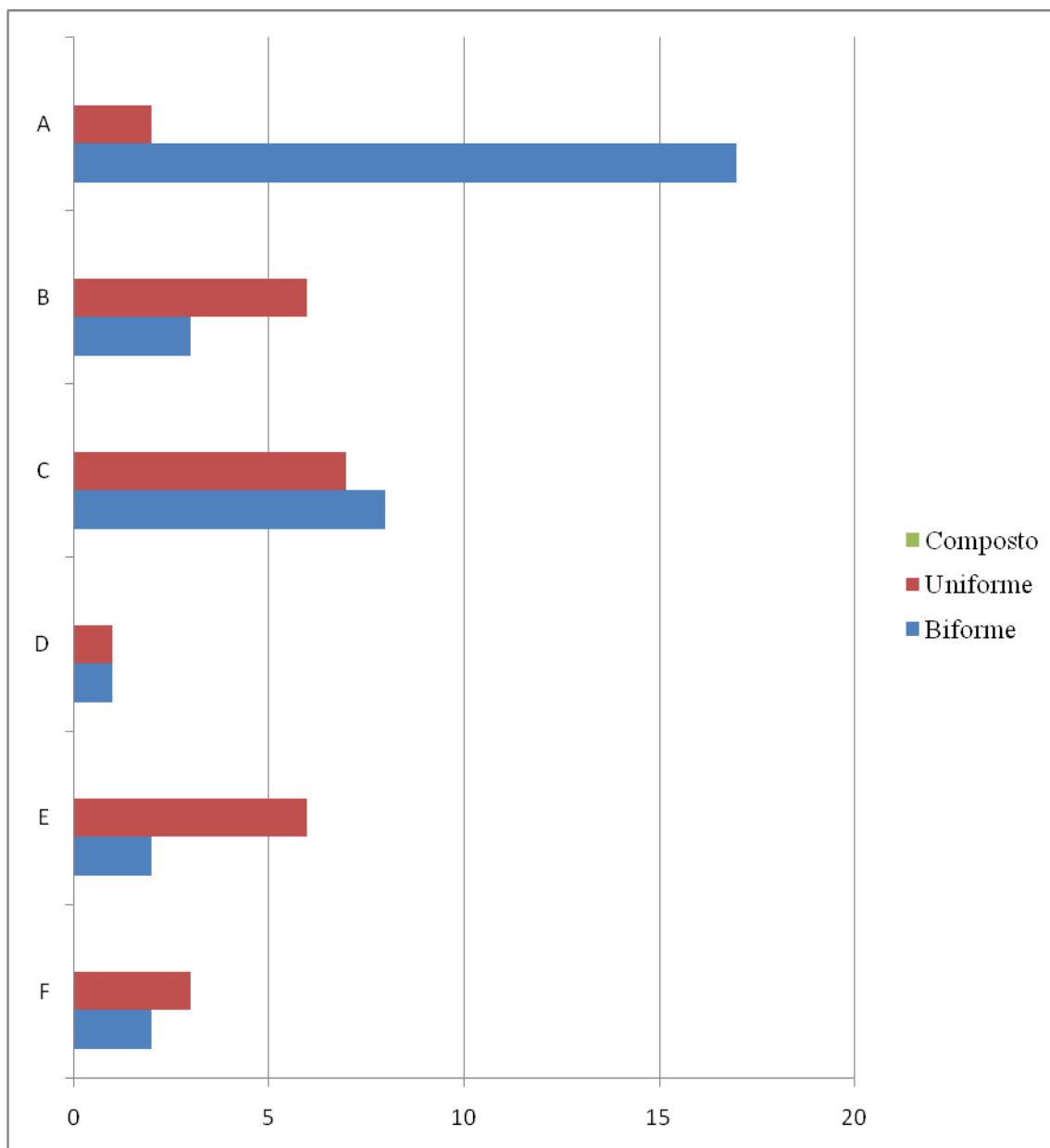


Figura 28 - Adjectivos

Ainda relativamente aos adjetivos, o único grau utilizado, continua a ser o grau normal, quando é necessário atribuir características a coisas, pessoas ou animais.

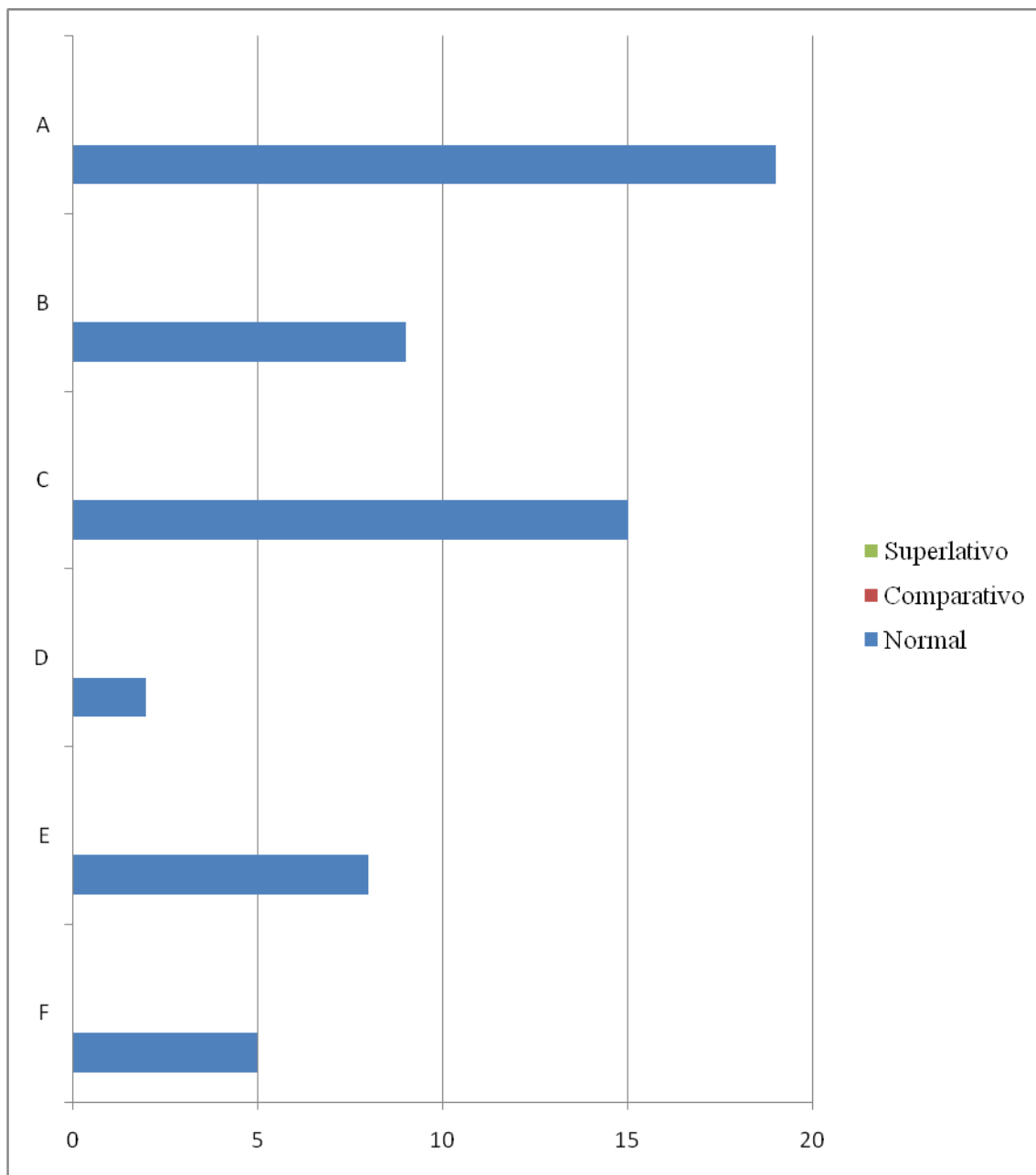


Figura 29 - Grau dos Adjectivos

As conjunções coordenativas aparecem novamente lideradas pela utilização das copulativas, verificando-se ainda uma redução na utilização das conjunções adversativas e um pequeno aumento no uso das conclusivas.

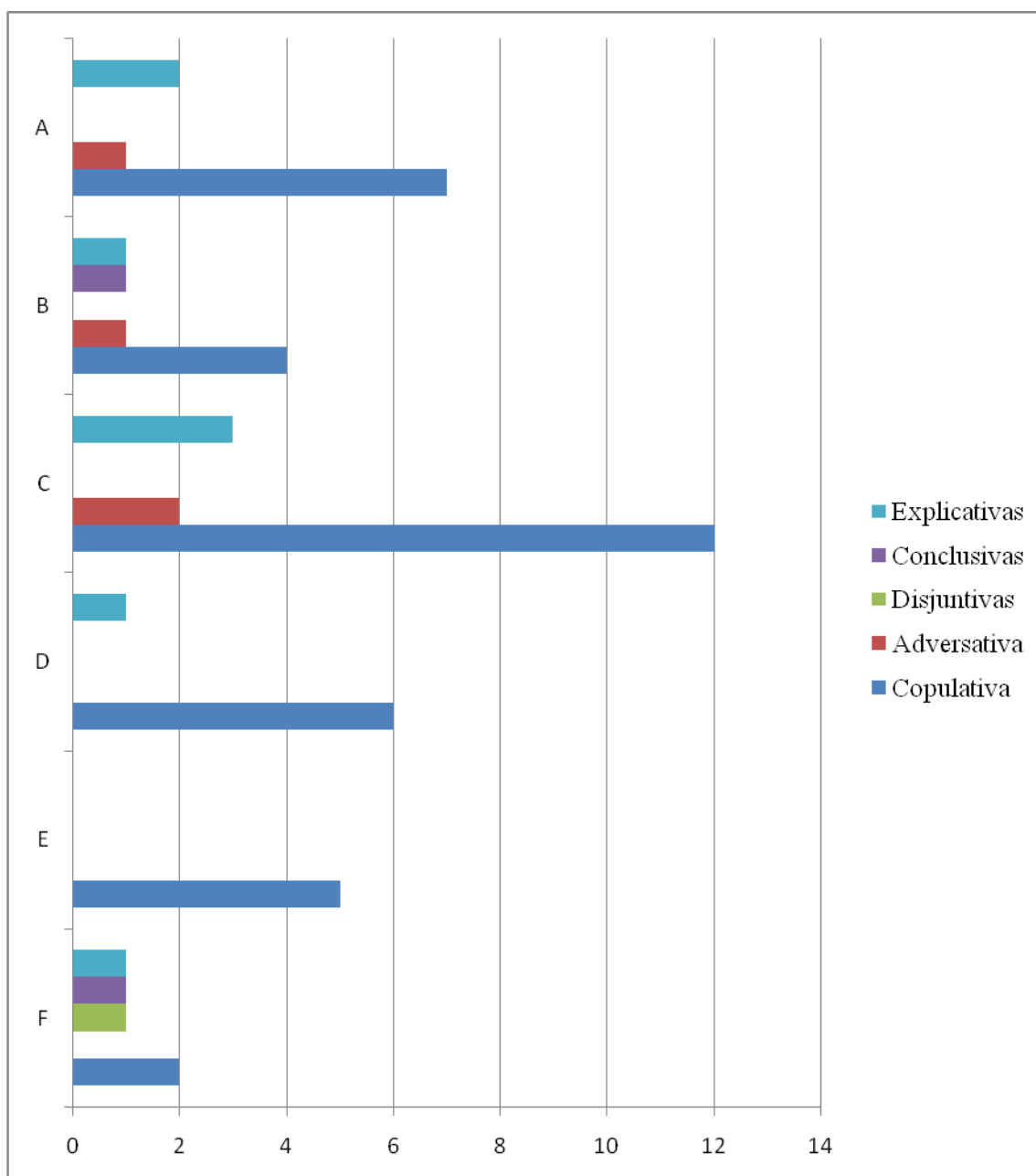


Figura 30 - Conjunções/Locuções Coordenativas

Quanto às conjunções subordinativas, os alunos continuam a recorrer à utilização das conjunções integrantes, sendo de referir um aumento significativo na utilização das conjunções comparativas e causais.

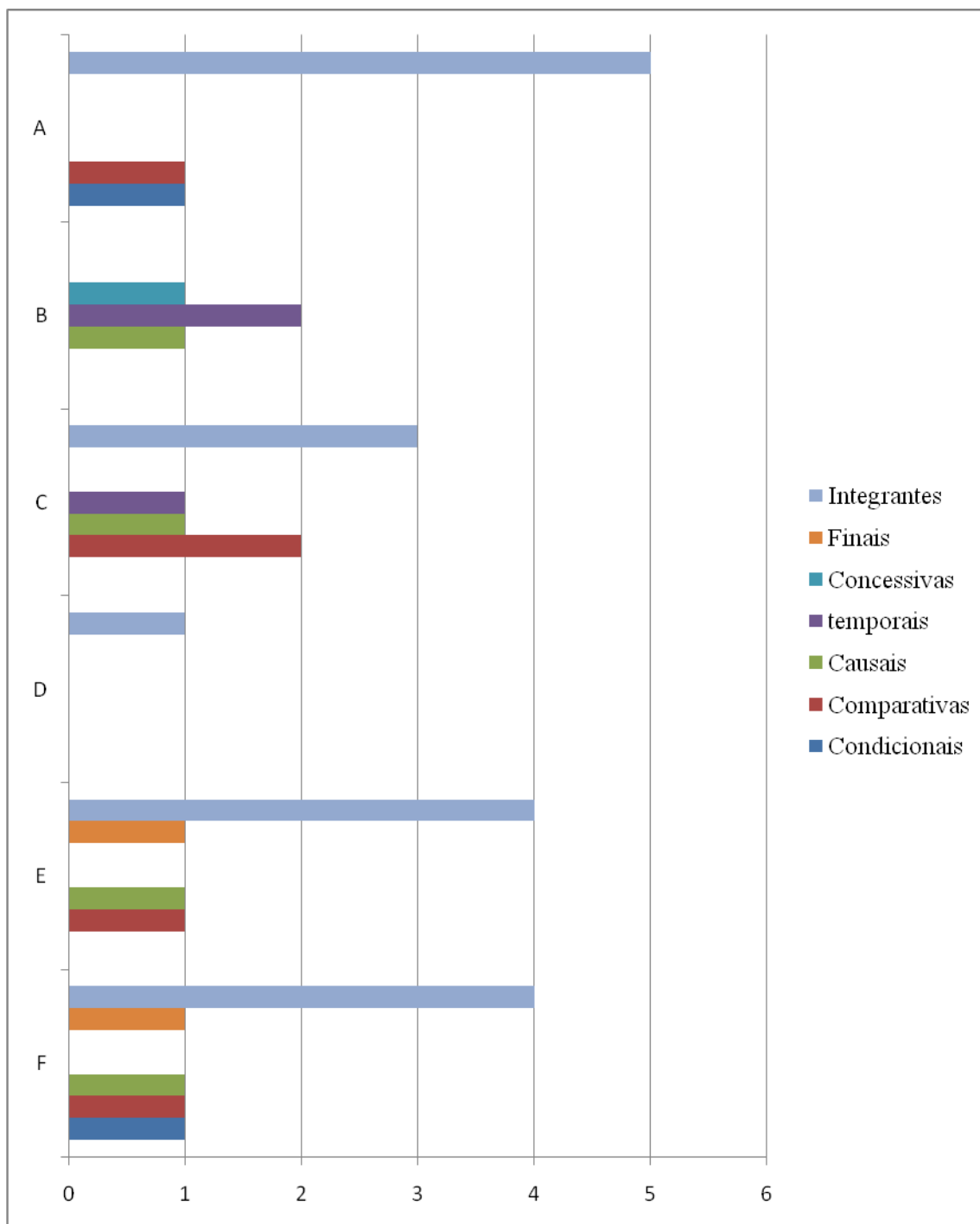


Figura 31 - Conjunções/Locuções Subordinativas

Quando comparados os dois grupos de composições realizadas pelos alunos de Literatura Portuguesa, é possível verificar que o número de palavras utilizadas aumentou significativamente de uma para a outra.

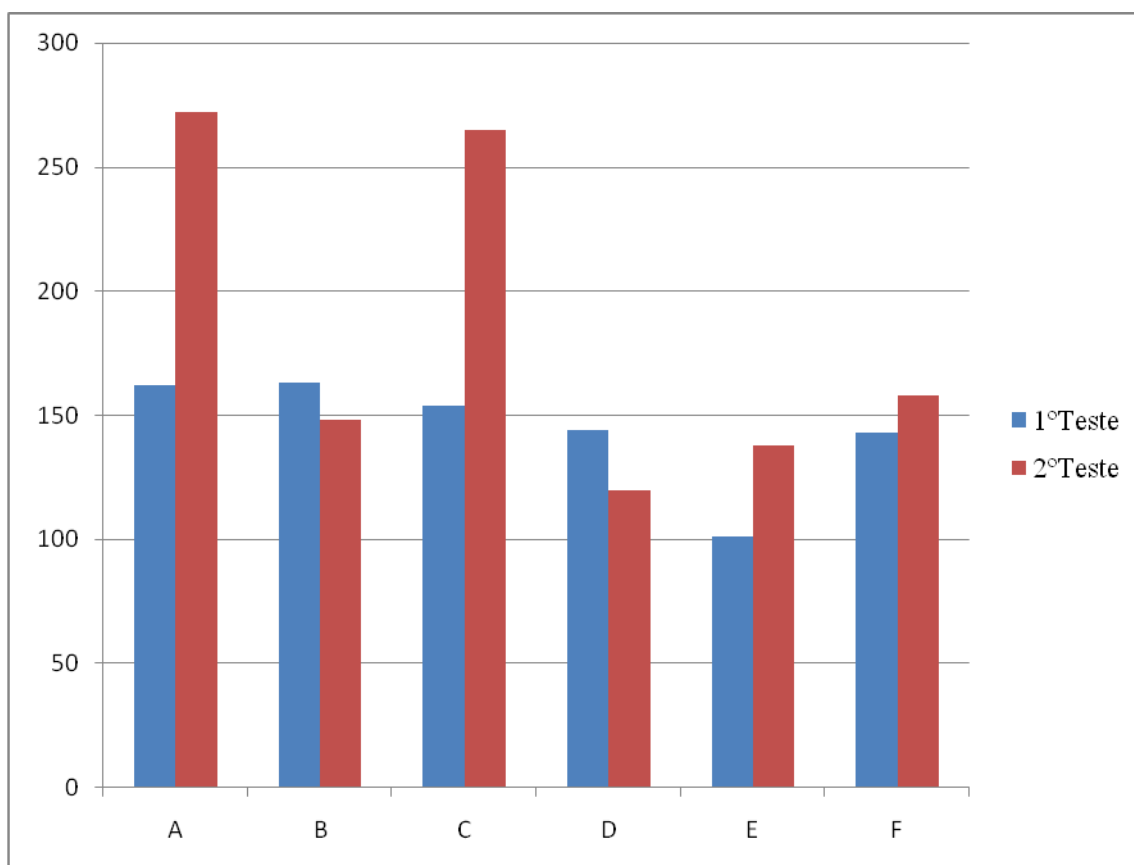


Figura 32 - Nº de palavras utilizadas 1º e 2º teste

Após a análise quantitativa realizada em torno das produções escritas, quer relativas à disciplina de Literatura Portuguesa quer à disciplina de Francês, é verificada uma competência lexical relativamente pobre, na medida em que os alunos sujeitos ao presente estudo deveriam, supostamente, possuir um leque mais variado de palavras.

Tal como é possível verificar através das figuras apresentadas, os alunos mostram sinais de evolução, ainda que pouco significativas. É neste sentido que achei pertinente terminar este estudo com algumas sugestões didáticas para o ensino – aprendizagem do léxico em Português – Língua Materna – e em Francês – Língua Estrangeira.

Capítulo III

**Algumas sugestões didáticas para o ensino/aprendizagem do léxico em Português
Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira no Ensino Secundário**

*Algumas sugestões didácticas para o ensino/aprendizagem do léxico em Português
Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira no Ensino Secundário*

O objectivo deste ponto do trabalho é apresentar algumas sugestões que possam servir como estratégias de aprendizagem de vocabulário, de forma a facilitar a aquisição lexical.

As estratégias são, segundo Brown (2000)

“Strategies are specific methods of approaching a problem or a task, models of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. They are contextualized “battle plans” that might vary from moment to moment, or day to day, or year to year. Strategies vary intraindividually; each of us has a number of possible ways to solve a particular problem, and we choose one – or several in sequence – for a given problem.” (Brown, 2000)

Com base em alguns autores, como Vechetini (2005:76) apresenta algumas sugestões que, na sequência do estudo realizado, se enquadram no que diz respeito ao processo de ensino – aprendizagem de vocabulário ou léxico em L.E. mas que pode ser perfeitamente adoptadas e aplicadas ao ensino - aprendizagem de vocabulário ou léxico em L.M. Recentemente, Schmitt (1997;2000) defendeu a existência que a partir da literatura de uma taxonomia de estratégias para aprendizagem de vocabulário, dividindo-as em dois grupos: as que englobam a descoberta de significado de uma palavra nova e as de consolidação de aprendizagem.

No primeiro caso estão presentes estratégias de determinação, utilizada pelo aluno para descobrir o significado da palavra nova sem recorrer a outra pessoa. Estratégias sociais são o tipo de estratégia em que o aluno recorre à interacção com outras pessoas com o objectivo de melhorar a sua aprendizagem na língua em estudo.

No segundo caso, são apresentadas estratégias de memória cognitivas, metacognitivas e sociais.

O estudo de Schmitt (1997;2000) tornou-se importante pois mostrou através de estudos empíricos que as estratégias apresentadas anteriormente são na realidade utilizadas por alunos em contexto de aprendizagem de uma língua. O autor não deixa de salientar que as estratégias utilizadas pelo aluno podem mudar e variar durante o

percurso da sua vida. Neste sentido, verificou-se que algumas estratégias são mais benéficas em determinada idade dos alunos do que em outras.

As estratégias para combater qualquer tipo de problema devem ser entendidas de forma a alcançar os objectivos pretendidos, que neste caso é o enriquecimento do léxico/vocabulário dos alunos do ensino secundário em contexto de sala de aula¹².

Neste caso específico, as estratégias apresentadas correspondem a um conjunto de acções realizadas pelo professor quer de uma Língua Materna quer de uma Língua Estrangeira, orientadas para um plano de acção onde a utilização de determinados métodos são realizados tendo em vista concretizar os objectivos propostos.

Neste sentido, passo a citar algumas sugestões que podem ser utilizadas futuramente, e de alguma forma ajudar não só alunos mas também professores no complexo processo de ensino – aprendizagem do léxico:

- ✓ O fornecimento da definição da palavra através do uso de objectos, figuras e até mesmo da mímica;
- ✓ A apresentação da definição da palavra, recorrendo aos seus potenciais sinónimos e/ou antónimos;
- ✓ A motivação para o uso de forma correcta de dicionários quer sejam bilingues e/ou monolingues;
- ✓ A passagem da palavra para a escrita, optando pela escrita da palavra em questão no quadro de forma a que os alunos a observem e a aprendam. Para além de a saberem pronunciar de forma correcta não é menos importante saber escrevê-la e utilizá-la no contexto apropriado;
- ✓ A exposição da palavra nova face a uma palavra que os alunos conhecem previamente na Língua Materna e alertá-los para o facto de nem sempre existir correspondência de significados entre elas;
- ✓ O incentivo para o uso de novas palavras para que consigam obter um maior leque de hipóteses na criação de enunciados;
- ✓ A utilização das palavras conhecidas para que os alunos efectuem uma reciclagem das mesmas através de jogos, música, filmes;

¹² <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>

- ✓ A observação, não só da palavra mas também daquelas que vêm antes e depois dela, uma vez que estas podem na maior parte das vezes contribuir para o seu uso correcto;
- ✓ A atenção às analogias que se estabelecem entre a L.M. e a L2, uma vez que nem sempre resulta é necessário recorrer ao dicionário para esclarecer qualquer dúvida.

Ainda relativamente Bousfield (1953) salienta, ainda, a importância da apresentação do léxico/vocabulário em campos semânticos para o aluno. Segundo o mesmo autor, quando os alunos se encontram expostos a palavras apresentadas de forma aleatória, tendem a lembrá-las em grupo, de acordo com as categorias a que estas pertencem.

Sökmen (1997) defende que o ensino de estratégias é importante, uma vez que é quase improvável que os alunos aprendam todo o vocabulário exposto e de que eles necessitam em contexto de sala de aula. Desta forma, os alunos têm necessidade de ganhar autonomia e dominar estratégias, que os ajudem a adquirir vocabulário de forma autónoma.

O professor passa assim a ter um papel de orientador, mediador, de forma a auxiliar os alunos, promovendo actividades relativas ao vocabulário em contexto de sala de aula, apresentando-lhes possíveis estratégias para que descubram qual dessas novas estratégias é a mais rentável e produtiva na aquisição de novo vocabulário.

Ainda segundo Rosado (ibidem), qualquer professor, em diferentes níveis de ensino e sobre diferentes matérias, utiliza métodos que são entendidos como entidades relativamente estáveis, invariantes para cada nível de ensino, de acordo com a natureza dos conteúdos e com as características dos alunos.

Considerações finais

O presente trabalho permitiu-me estudar e consolidar conhecimentos sobre o papel do léxico no processo ensino – aprendizagem de uma língua materna – o Português - e de uma língua estrangeira – o Francês - em contexto de sala de aula.

A análise realizada mostrou, por meio da quantificação das principais classes e subclasses de palavras, as dificuldades que os alunos possuem na produção textual uma vez que realizam escolhas de palavras erradas ou repetidas que muitas vezes comprometem a compreensão do texto, fazendo com que este soe de forma estranha e não faça sentido.

Com efeito, a análise dos dados obtidos revelou que as duas turmas sujeitas à realização das produções escritas são bastante deficitárias no que diz respeito à competência lexical uma vez que utilizam o vocabulário de forma muito repetitiva e de forma geral sem sinais de progressão.

No entanto, é de salientar que os alunos possuem consciência da importância do léxico na aprendizagem de uma língua e de que para obter sucesso no processo de aquisição de léxico é necessário muito mais do que uma básica memorização de listas de palavras que em muitos dos casos só prejudicam, dado que os alunos não sabem os significados correctos das palavras, logo, aplicam-nas de forma errada e descontextualizada.

Os dados analisados para este estudo também podem levantar muitas outras questões que ainda podem ser feitas a respeito do uso das estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário em aulas de L.M. e de L.E., por exemplo no que diz respeito à forma e altura em que são utilizadas no processo de ensino – aprendizagem.

Apesar de algumas limitações, acredito que este trabalho possa futuramente contribuir para que professores e alunos voltem a reflectir sobre este aspecto tão importante para o ensino de línguas: o ensino de vocabulário e o desenvolvimento da competência lexical.

Referências Bibliográficas

- ABBADE, C. M. de S. (2003). *Campos lexicais no Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. Tese de Doutoramento. Salvador: UFBA.
- BASÍLIO, M. (1980). *Estruturas lexicais do português; uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes.
- BERBER SARDINHA, T. (2000). *Linguística de corpus: histórico e problemática*. D.E.L.T.A., São Paulo:EDUC, Vol. 16, n. 2: 323 - 367.
- BIZARRO, R. (2007). *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre Identidade (s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- BOUSFIELD, W, A. (1953) *The occurrence of clustering and the recall of randomly arranged associates*. Journal of General Psychology 49.
- BROWN, H.D. (2000) *Principales of language learning and teaching*. New York: Longman
- BROWN, G.; MALMKJAER, K.; WILLIAMS, J. (1996) *Competence and performance in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1981) *A theoretical framework for communicative competence*. In Palmer, A. S., Groot, P. G. & Trostler, S. *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, TESOL.
- CARTER, R.; MCCARTHY, M. (1988) *Vocabulary and language teaching*. Essex: Longman.
- CARTER, R. (1992) *Vocabulary*. New York: Routledge.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CONSELHO DA EUROPA (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- ELLIS, N.; BEATON, A. (1993) Psychological determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, Michigan, n. 43, v. 4, p. 559-617.

- FIGUEIREDO, O. M. (2003). *A Anáfora Nominal em Textos de Alunos – A língua no discurso*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GARCEZ, L. H. do C. (1998). *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB
- HANNA, V. L. H.; AZEVEDO, W. (2001) *Autenticidade e cultura num aprendizado significativo: contribuição para uma metodologia do ensino de inglês como língua estrangeira numa abordagem comunicativa*. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.
- HYMES, D. H. (1972). “On communicative competence”. In *Pride & Holmes*
- HYMES, Dell. (1974) *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- JACKENDOFF, R. (1983) *Semantics and Cognition*. Massachusetts: MIT Press.
- JEANDILLOU, J.F. (2006) *L'analyse textuelle*. Paris: Armand Colin.
- LAWSON, M.J. E HOGBEN, D. (1996) *The vocabulary learning strategies of foreign language students*. *Language Learning*, vol. 46/nº1. Cambridge university Press.
- LEFFA, V. J. (2000). *As palavras e a sua companhia ; o léxico na aprendizagem*. Pelotas : EDUCAT.
- LEROY, Maurice. (1971). *As grandes correntes da linguística moderna*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.
- LEWIS, M. (1993) *The lexical approach*. Hove : LTP.
- MEARA, P. M. (1996) *The dimensions of lexical competence*. In : BROWN, G. ; MALMKJAER, K. ; WILLIAMS J. *Competence and performance in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- McCARTHY, M. (1990) *Vocabulary*. Oxford: OUP.

- MELLO, H.A.B. (2004) *L1: Madrinha ou Madrasta? – O Papel da L1 na Aquisição da L2. Signótica* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.
- NATION, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press.
- PINTO, C. J.(1995) *Gramática de Português*. Lisboa: Platano Editora
- RICHARDS, J. C. (1976) *The role of vocabulary teaching*. Virgínia: TESOL Quaterly.
- RODRIGUES, D.F. (2002) *O ensino de vocabulário em aulas de inglês como lingua estrangeira: foco na produção oral*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Unesp.
- SCARAMUCCI, M.V.R. (1995) *O papel do léxico em leitura em lingua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp/IEL.
- SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (2000). *Vocabulary – description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, N. (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (1997) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*: Cambridge: CUP.
- SINCLAIR, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. In LEWIS, M. (2000) *Teaching collocation. Further developments in the lexical approach*. Hove: LTP.
- SCHUMAN, J.H. (1982). *Simplification, transfer, relexification as as aspects of pidgnization in early second language learning*. Michigan n.32, p. 337.366.
- SÖKMEN, A. J. (1997) *Currents trends in teaching second language vocabulary*. In: SCCHIMITT, N. E McCARTHY, M. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: University Press.

- TWADDEL, W.F.(1972) *Linguistics and language teachers*. In: CROFT, K. *Readings in English as a second language*. Massachusetts: Winthrop.
- TYLER, L. (1989) *The role of lexical representation in language comprehension*. In: Marlen-Wilson, W.D. *Lexical representation and process*. Massachusetts:MIT Press.
- VILELA, M. (1994a). *Tradução e Análise Contrastiva: Teoria e Aplicação*. Lisboa: Caminho
- VECHETINI, L.R. (2005). *Crenças sobre o ensino de vocabulário em, língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. Teses de doutoramento. Campinas: Unicamp/IEL
- WIDDOWSON, H.G. (1995) *Connocimiento de la lengua y habilidad para usarla (Knoweldge of language and hability for use)*. In: LLOBERA, M., HYMES D. e al. *Competencia comunicativa: enseñanza de lenguas extranjerias*. Madrid: Edelsa.
- WILLIS, D. (1990) *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins ELT

Sitografia

- ✓ <http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>
- ✓ http://aparecidovieira.blogspot.com/2009_06_01_archive.html
- ✓ www.proceedings.scielo.php
- ✓ <http://www.babylon.com/>
- ✓ www.dle.uem.br
- ✓ www.historiadamundo.com.br
- ✓ www.fbpf.org.br
- ✓ www.revistas.ufg.br
- ✓ <http://www.wikipedia.org/>
- ✓ <http://www.freedictionary.com/>
- ✓ http://caticaiqueta.blogspot.com/2008/10chomsky-ziraldo-e-aquisio-da-linguagem_18.html

Anexos

Anexo 1

B

GRUPE III – EXPRESSION ECRITE

Choisis UN des thèmes proposés et développe-le en 120 et 180 mots.

A – Comme les jeunes du texte, dis comment tu t'informes (la chaîne de télé préférée, la radio que tu écoutes le plus, les journaux, revues ou magazines que tu achètes...)

B – Observe bien cette image et commente-la.



Il ^{je} m'informe de trois manières.
La télé est indispensable tous les jours
je regarde la TV. Les chaînes préférées sont
STG et RTPs, parce qu'elles sont très intéressantes.
J'aime le programme sur les sports,
les séries "Les Vikings" et "CSI".
La Radio, j'écoute Marisa et Mavezango (parce
qu'elles ont des stations très jeunes, j'aime le RAP (français et
ganga RAP) (ou, dans ces stations passent mes musiques préférées
(et) de temps en temps en temps, je lis les magazines (mais) je
regarde les magazines scientifiques et magazines sportifs, parce que
j'adore le football et WWE.
Enfin, ces moyens de communication sont indispensables
pour moi.

Total de paroles

1107

FIN.

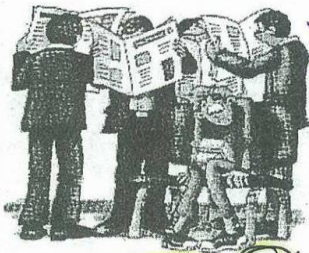
Bon travail! ©
Ton professeur de Français:
Fatima Esteves

GRUPE III – EXPRESSION ECRITE

Choisis UN des thèmes proposés et développe-le en 120 et 180 mots.

A – Comme les jeunes du texte, dis comment tu t'informes (la chaîne de télé préférée, la radio que tu écoutes le plus, les journaux, revues ou magazines que tu achètes...)

B – Observe bien cette image et commente-la.



Actuellement, ~~caractère~~ il y a beaucoup de chaînes de télé, émissions de la radio et tout le type de magazines. Du meilleur aussi de choses, je préfère la télé, la radio et les magazines sportifs. En télé parce que j'adore regarder la télé sur les nouvelles informatives, les nouvelles des sports, je joue de football, série, sorte et les programmes comiques. J'aime beaucoup aussi la radio parce que la musique aide à être de bonne humeur, et quand je suis triste, ça aide énormément à lever la moralité. Sortir de la dépression, plaisir j'adore écouter aussi tout le type de musique à la radio, avec la musique rock, la musique romantique et populaire. Les magazines sportifs parce que j'aime être informé sur les informations sportifs de partout, football portugais et de tout le monde. Enfin, la l'internet qui est un autre moyen de communication que j'utilise peu, mais c'est très important. Pour terminer, les moyens de communications sont très importants pour tout le monde.

- (1) sortir de la dépression (2) pleurer
(3) football portugais (4) autre

FIN.

TOTAL de paroles

1155

Aussi
L> adv

consequents, égalité
raport
Bon travail! ©
Ton professeur de Français:
Fatima Esteves

Actuellement
adv
tp

Advés (quant)

(1)

GROUPE III – EXPRESSION ECRITE

Choisis UN des thèmes proposés et développe-le en 120 et 180 mots.

A – Comme les jeunes du texte, dis comment tu t'informes (la chaîne de télé préférée, la radio que tu écoutes le plus, les journaux, revues ou magazines que tu achètes...)

B – Observe bien cette image et commente-la.



A - j'écoute la radio et regarde la télé.
la radio pour écouter la musique que j'adore.
la musique m'aide à être plus calme
quand je m'ennuie. Aide à m'entendre
et d'écouter si est de bonne humeur.
j'adore tout type de musique, parce que
c'est une chose qui nous met aussi bien
que de bon humeur aussi que nous met triste
parce que nous pensent en choses tristes.
Aussi regarde la télé pour regarder les nouvelles, informations qui
nous sont importantes et pour être informés. Aussi pour voir les
series, et tout et autres choses.
Les revues ou magazines aussi nous attirent
attention principalement les revues de santé, pour
nous maintenir informés des choses importantes pour les
pauvres. (Aussi) la revue de scandale
de ce monde et toutes les choses qui nous passent dans leur
vie. Et sont ces moyens de communication sociale que je
j'écoute, je regarde et je lis.

... c'est quelque chose qui peut me mettre de bonne humeur,
mais me rend triste parce que FIN. je pense à des choses tristes

TOTAL de paroles
149

Bon travail!©
Ton professeur de Français:
Fatima Esteves

Grupo III

Teça um pequeno comentário ao excerto abaixo transcrito, utilizando entre 150 e 200 palavras:

«Nasceu com *Folhas Caídas* a verdadeira poesia moderna. O que mais evidente transparece nestes poemas é o abandono de tudo o que é convencional (não sincero) nos Arcádicos. O poeta joga-se aqui completamente, em atitude romanticamente confessional, sem rodeios nem disfarces. A verdadeira modernidade destes poemas está sobretudo na expressão do amor.

A grande dinâmica da arte poética de Garrett está, pois, neste jogo antitético entre as exigências do corpo e as aspirações do espírito.

Mas o verdadeiro jogo poético em *Folhas Caídas* está na antinomia continuamente estabelecida precisamente entre o amor sensual e o amor espiritual.»

Grupo ~~III~~ IV

« A vida de Bocage foi marcada pelo excesso.»

«A sociedade actual revela uma insaciedade que acaba por redundar, muitas vezes, em comportamentos excessivos e mesmo marginais.»

Partindo das frases supratranscritas e da sua experiência pessoal, elabore um texto de opinião (de 100 a 150 palavras) em que reflecta sobre a necessidade (ou não) de encontrarmos o equilíbrio que nos leve ao encontro da harmonia e (quem sabe?) da felicidade.

Bom trabalho!

A professora de Literatura portuguesa



Cotações da prova

| | |
|-----------------|-------------------|
| Grupo I | 100 pontos |
| 1..... | 15 (10+05) pontos |
| 2..... | 15 (10+05) pontos |
| 3..... | 15 (10+05) pontos |
| 3.1..... | 20 (15+05) pontos |
| 4..... | 15 (10+05) pontos |
| 5..... | 20 (15+05) pontos |
| Grupo II..... | 40 pontos |
| 1.1..... | 06pontos |
| 1.2..... | 06pontos |
| 1.3..... | 06pontos |
| 1.4..... | 06pontos |
| 1.5..... | 06pontos |
| 1.6..... | 10 (06+04)pontos |
| Grupo III | 30 pontos |
| | (20+10) pontos |
| Grupo IV | 30 pontos |
| | (20+10) pontos |
| Total..... | 200 pontos |

O 1º termo de cotação entre () refere-se aos aspectos de conteúdo.

O 2º termo de cotação entre () refere-se aos aspectos de organização e correcção linguística.

1

"A vida de Boeage foi marcada pelo exílio"
Concedo com a afirmação, pode-se dizer que Boeage era
um artista rebelde.
~~Um poeta~~ (Uma grande parte) Os seus poemas
mostram-me a sua gloriosa pela morte e facto
de ser perseguido pelo lado de uma busca da liberdade.
Boeage em todos os seus poemas sempre uma persona
muito deprimida, que por vezes sufocava lembra quando
morreu, mas ao mesmo tempo ele queria ser feliz e talvez
não desse assim tanto a morte.
A sociedade de hoje pode - dizer que há personas
parecidas com Boeage, que por vezes estão personas que
não são felizes o que tudo lhes conhe mas que a
única solução é a morte, mas não isso não resolue
rada.
ninguém é totalmente feliz mas também nunca se é sempre
infeliz. Há momentos de felicidade que devem ser aproveitados
segundo o filósofo John Locke a felicidade é a ausência de doer,
então mes ben, etc.
ou vezes somos infelizes porque queremos.

em uma vida existe sempre a necessidade de equilíbrio para existir e felicidade.

Uma vida equilibrada, com amigos, mãe pai, uma vida socialmente ativa, a harmonia e ter um pouco de divertimento faz quero por si está com que uma pessoa seja feliz, o exist no ser humano uma necessidade de paiz, fil e harmonia por que assim passa seja feliz.

Porque o vida foi marcado pela perda da mãe quando era ainda muito pequeno e pela circunstância amorosa, violenta e sem premissas mas seus premas previdas encutido vícios vezes reflexões e estes de isto ↓ adj numeros condições

factos evidentes na sua vida. Porque sentiu-se bastante mal conecta com a perda da mãe e quem era muito apegado e a mãe traz responsabilidade amorosa importante para com que Porque se deixou num estado infeliz passou para além da vida trágica que levou ao também contribui para esta desarmonia e a falta de equilíbrio que o levaram à infelicidade.

Então podemos então com isto concluir que para uma vida feliz precisa existir sempre a essência e o equilíbrio e a harmonia na vida de um ser humano.

corpo (matéria) exige e é considerado indigno ^v é daí também a diferença do amor sensual / carnal, o tal indigno para a mente e o amor espiritual.

Garrett, contudo, não foi considerado um romântico por excelência pois faltava-lhe o "furo" egocêntrico tendo mais feito para o teatro e prosa. (M) (M)

Grupo IV

Manuel Maria Barbosa du Bocage nasceu em Setúbal, filho de um homem com grande cultura literária. ^{Pai de} ~~o~~ perdendo a mãe muito cedo. Sofria de muitos desgostos amorosos e por isto, e pela falta de ^{uma} mãe, afirma que está predestinado do, revoltando-se e tornando-se boêmio. Apixionava-se facilmente, andava pela noite, bebia, metia-se em confusões - enfim, uma vida sem dúvida marcada pelo excesso; vida essa que "no seu trânsito final", no fim da sua vida, se arrepende de tudo o que fez, e ^{que} por isso é castigado. Na minha opinião, para não cairmos nos erros de Bocage, é necessário encontrarmos o equilíbrio, seja ele interior e exterior; equilíbrio esse que se opõe aos excessos que Bocage cometeu. A procura ~~que~~ é a descoberta ~~que~~ do equilíbrio, ~~o~~ meio caminho andado para a harmonia, e claro, para alguma felicidade. Felicidade essa descoberta de Bocage, porque quando ela entrava no seu coração, não tardava abandoná-lo.

1

IV

~~depois com a vida~~ ^{voluntária}
- os excessos, ~~isto~~ a boemista, são, já há muito tempo uma necessidade que a sociedade actual revela.
- já no tempo do Baroque, havia essa necessidade, os excessos eram frequentes. A vida era feita de excessos (As per).
- As pessoas por vezes, sentem-se mal, tristes, insatisfeitas e não reconhecem os prazeres mesmos bons da vida.
- Quando há, por exemplo, alguém que se neve em Baroque, que está deslumado à tristeza que a vida lhe deu, sentem-se reconhecida quem não reconhecem as coisas, mais exagerada põem, a boemista, e os exageros da

↓
boêmia

vida não ^{alguém} livam a lado nenhum, e depois chega-se à conclusão que tudo aquilo foi um acto que depois traz as suas consequências. [Baroque] levou uma vida boémia, mas depois teve consciência que tudo aquilo foi em vão, pecou e enou. É a esta conclusão que deva chegar toda a gente que se rende aos prazeres da vida.

Grupo IV

Barbosa

Momuel Henri da Boença nasceu a
em 1765 a 25 de setembro o filho de José
Seabra Barbosa em Lisboa um exemplo
de uma vida conundada de desregrada et
sua vida foi marcado pelas inúmeras per-
exemplo na esfera que fazia ao teatro
acabando ali por um prazo. Chegou este a
acompanhar a a Camões no infante e no
tal como Boença algum de nos fuge
epit por uma vida segundo as miradas
diferenças que nos deu a ver muitas vezes
a cometer uns dos quais com o meio
havido nos campos onde podiam tal como encenas
deu com Boença no momento final da
sua vida. (--)

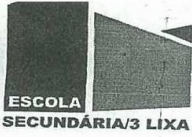
9) por exemplo o soneto!! é certo que a sua poesia é totalmente romântica
mas a presença de uma ou duas características românticas é inevitável

IV

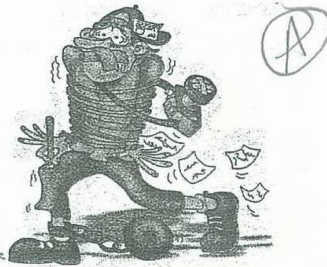
— Já minha opinião, toda a gente deveria passar pela marginalidade,
pelo menos uma vez na vida. (isto é a experiência pessoal que
nos permite encontrar o equilíbrio de que necessitamos, para as
pessoas aprenderem, têm que cometer erros, não há outra forma
de aprender. Bocajá, por exemplo, levou uma vida inteira a
praticar excessos (mas, com o tempo, ele acabou por recuperar os
seus erros (apesar de um pouco tarde) e ele encontrou o equilíbrio
o equilíbrio, isto nunca iremos a saber, mas o facto é
que Bocajá aprendeu com os erros que cometeu.

— A meu ver, não há nada nem mal. Apenas equívocos
tanto é a verdadeira razão que nos ~~tem~~ faz levantar todos
os dias a tentar chegar à felicidade. Quando alguém age marginal-
mente ou não, é por equívoco, para encontrar o equilíbrio de que
precisam, ~~de~~ assim, a felicidade. (...)

Anexo 2



B – Observe bien l'image et rappelle tes cours de français. Écris l'histoire de ce journaliste à partir de ton analyse.



Thème choisi **B**

Le journaliste est une profession difficile parce que les journalistes passent par des moments difficiles. Cette image nous présente un journaliste la tâche est lourde tout prisonnier de cette image montre que les journalistes sont toujours si durs. Peut-être le journaliste était le mieux être au travail évident in la semaine de deux et pour cela a tous des problèmes qui journalistes sont beaucoup mieux. Je t'ai appris je ne sais pas si les journalistes sont parce que c'est une profession très difficile et tout doit être courage.

① à mon avis ② je n'aimerais pas être

Total
palabras
199

Bon travail !©
Ton Professeur de Français :
Fatima Esteves

Bon Noël et Joyeuse Année 2009 !!





B – Observe bien l'image et rappelle tes cours de français. Écris l'histoire de ce journaliste à partir de ton analyse.



Thème choisi **A**

Interview - Patrick Poivre D'Avon

Journaliste - Bonjour monsieur PPDA
PPDA - Bonjour madame Joana!

Journaliste - Bon! Aujourd'hui ton papier est comme un vin Pan mon
et
PPDA - Ou, mais c'est une sensation très bonne!
Journaliste - On va commencer par te demander ton information
personnelle, tu es d'accord?

PPDA - Oui bien sûr. En première (lieu), j'ai 5 ans, j'ai
nommé mon fils.
Et j'ai une carrière très magnifique.

Journaliste - Ah bon! Et tu as certain date qui te a marqué?
t'ont
PPDA - Oui, par exemple 1971 quand le Centre a lancé Intel, et
1987 quand je présente tout FIFI.

Journaliste - Oui PPDA, par c'est petit temps.
PPDA - De rien Joana, c'est moi que vous remercie
Journaliste - Et ce la fin de notre Interview, au revoir.

Bon travail !
Ton Professeur de Français :
Fatima Colares

TOTAL de
paroles
118

Bon Noël et Joyeuse Année 2009 !!





Ministério da Educação



B – Observe bien l'image et rappelle tes cours de français. Écris l'histoire de ce journaliste à partir de ton analyse.

Thème choisi B
 Profession de journaliste est très compliqué parce qu'il y a beaucoup de risques dans mission au pays compliqué et avec beaucoup de problèmes le journalisme est facile mais est dangereux pour certaines situations de fait avec la guerre en Iran le journaliste avec danger être un moyen de leur poursuite et blessés avec le journaliste toujours de l'histoire si on a été atant on le guère de l'habl en 2004 le journaliste Après ça même être kidnappé et il y a beaucoup de fois sans danger nouvelle on su pays et son famille il y a beaucoup de ces comme ça ! En tout le journalisme ce que est l'histoire plus est le journalisme desportifs parce que ce le moins dangereux et un de plus facile et certains mais le leur qu'ils en en A mon avis le journalisme est très (jeu) mais certain sont beaucoup de difficile et risqués

très
 (1) dangereux (2) difficiles (3) peut être
 (4) sportif

adv
 words

Tout est de
 pa laurus
 138

Bon travail !
 Ton Professeur de Français :
 Fatima Escarva

Bon Noël et Joyeuse Année 2009 !!





Ministério da Educação



B – Observe bien l'image et rappelle tes cours de français. Écris l'histoire de ce journaliste à partir de ton analyse.

Thème choisi B

~~Je suis un journaliste.~~
 Les journalistes ont une profession a été
 beaucoup compliqué. Récemment un jour (le) Pierre a été attaqué
 par un illeto (un) tueur (des) photos et les personnes (des) revolvers et ont
 tiré le Pierre. Les personnes (un) peu curieuses (et) ont du travail et il
 existait des personnes qui ne se aident pas de (un) est fatigué et
 souffrant les journalistes de (un) correspondants des pays (des) étrangers (mais)
 journalistes qui son correspondants des pays (des) étrangers (mais)
 les personnes se revoltent contre ils (un) de l'objectif est qui ils se le
 prend (et) notre vol. Après beaucoup (ils) sont (des) kidnappés
 (un) pour ne pas (pas) les informations pour y
 viennent (et) depuis (des) personnes (des) personnes (des) personnes
 ils sont (des) personnes (des) personnes (des) personnes (des) personnes
 situation (comme) cette sit. celle-ci

(1) prendre (2) ce sont (3) photographiques
 (4) nombreux

Bon travail ! ☺
 Ton Professeur de Français :
 Fatima Colares

Total de palavras
 110

Bon Noël et Joyeuse Année 2009 !!



Grupo II

Tendo em conta o estudo da obra *Um Auto de Gil Vicente* faça um comentário bem estruturado, de 120 a 180 palavras, do texto seguinte:
« Almeida Garrett invoca a tradição vicentina e assenta a sua obra na tradição e no povo tendo como pano de fundo um historicismo ostentoso....»
Não esqueça de documentar as suas afirmações.

Grupo III

Relembre o estudo feito de Bocage e responda às seguintes questões:

1 – Seleccione a opção que melhor completa o sentido de cada afirmação:

1.1 – Bocage era um poeta da:

- a) Arcádia Portuense
- b) Arcádia Lusitana
- c) Nova Arcádia
- d) Antiga Arcádia

1.2 – A poesia de Bocage era:

- a) neoclássica.
- b) romântica.
- c) barroca.
- d) pré-romântica.

1.3– Caracterize a poesia de Bocage com uma só frase.

2 - Indique o nome arcádico de Bocage.

Bom trabalho!

A professora de Literatura portuguesa

Cotações da prova

| | |
|-----------------|---------------------------|
| Grupo I | 100 pontos |
| 1..... | 20 (15+05) pontos |
| 2..... | 15 (3 x 05) pontos |
| 3..... | 20 (15+05) pontos |
| 4..... | 20 (15+05) pontos |
| 5..... | 15 (10+05) pontos |
| 6..... | 11(2 x 5,5(4+1,5)) pontos |
| 6.1..... | 15 (10+05) pontos |
| Grupo II..... | 60 pontos |
| Grupo III | 24 pontos |
| 1.1..... | .06pontos |
| 1.2..... | .06pontos |
| 1.3..... | .06pontos |
| 2..... | .06pontos |
| Total..... | 200 pontos |

O 1º termo de cotação entre () refere-se aos aspectos de conteúdo.

O 2º termo de cotação entre () refere-se aos aspectos de organização e correcção linguística.

3- O tipo de relação entre o "eu tu" é de um amor ~~romântico~~ o sujeito poético ama a dama, mas no entanto é um amor impossível!

4- O sujeito pode caracterizar o sujeito poético como alguém que está a refletir sobre a vida, sente-se prisioneiro a determinado ~~assunto~~ assunto, mas sente-se livre, ele de certa maneira sofre pela mulher amada, mas sente algum prazer nisso. Está destinado a sofrer pelo seu amor. (...)

5- O tipo de amor expresso no poema em análise é o de amor espiritual. O sujeito poético ama a mulher amada, mas no entanto é um amor impossível. Um amor platónico!

3- A relação que há entre o "eu tu", é uma relação de amor correspondido mas impossível, o sujeito poético ama determinada mulher, mas no entanto não ~~há~~ a poder ter. (???)

6- ~~há~~ Há uma comparação em "como a abelha com o prado"... É há uma hipótese de "sim" que em si só se vivei.

6-1- O sujeito poético ama ~~essa~~ ^{de tal maneira} essa mulher que a sua vida só tem sentido ficando com ela, ele só consegue viver feliz com ela. Sem ela, ele não vivia, há um prazer pelo sujeito poético, ou seja, ele viveu, mas era infeliz!

Grupo II

Podemos dizer que ~~o~~ O Auto de Gil Vicente (o drama) "Folha Seca" ~~de~~ ^(poesia) tem as mesmas características: as duas românticas, tratam um amor correspondido, mas no entanto impossível. Almeida Garrett escreveu as duas. O ele ~~em~~ ^{em} nos seus poemas ~~de~~ utiliza expressões típicas do texto dramático. Almeida Garrett ~~em~~ ^{em} tinha necessidade de dar a conhecer a todas as pessoas o que escrevia. ~~o~~ ^o ~~poeta~~ ^{poeta} escrevia uma linguagem de fácil compreensão popular para que todas as pessoas pudessem ~~ter~~ ^{ter} acesso ao que ~~ele~~ ^{ele} ~~escrevia~~ ^{escrevia}.

destas mesmas questões no seu poema "Quem disse à
estrela a caminho / Que da mão-de-segure no céu?" e "al fabricar
o seu ninho / Como é que a ave aprendeu".
Com isto podemos concluir que ejazett estivesse cheio de
dúvidas. ???

5- no poema está expresso o amor sensual de Almeida
ejazett. (...)

6-
Uma das comparações presentes no último estrofe do poema
é "como no céu gira a estrela" e esta ~~compara~~ para o seu
valor em este poema é o de comparar ~~o destino~~ o destino
da estrela / girar no céu ~~na sua órbita~~ na sua órbita
na sua órbita da sua ^{com} órbita / pois esse isso é o seu
destino e ela tem de o cumprir ~~o seu~~ e o destino do
poeta de estar no seu divino da sua ~~órbita~~ pois é nele
que ele vai cumprir o seu destino.

ptc.

ejgrupo II

o abeo "Um auto de ejil Vicente de Almeida ejazett tem este
nome porque é baseado nas obras de ejil Vicente e inspirado
nos poemas de ejil Vicente que Almeida ejazett faz este
auto.

Este auto fala sobre o amor impossível de D. Beatriz
(princesa) com um debaixo de seu nome Bernardino Ribeiro reis
esta está comparado já com um duque espanhol espanhol
da impossível este amor é correspondido em parte
o que faz com que este auto seja bastante divertido.
A través desta história de amor, Almeida ejazett mostra
- nos a oposição mentalidade da época até uma
certa denúncia social da submissão da mulher
pelos poderes de pai e também o do racismo para com
estes.

(... no teu seio...) (- - |)'

4) ~~O~~ O estado de espírito do sujeito poético é de serenidade e alegria pois este reconhece a animais pequeninos, belos e sensíveis, apresentando assim um cenário de locus amoenus que se faz repercutir na felicidade e amenidade do poeta (...)

5) O tipo de amor expresso no poema é um amor espiritual, sublime, o alto amor pois o poeta diz que a ama, que ela é a sua vida, que tem algo de divino e que ela é a sua razão de viver e de morrer também. Os versos que justificam isso são ("Feus olhos a minha vida"), ("... seio divino"), ("em ti só sei viver, / só por ti posso morrer"). Podemos também afirmar que há amor sensual pelo facto de ser um amor instintivo (...)

6) Na última estrofe, um exemplo de comparação é "como abelha com o prado" e um exemplo de hipérbolo é "só por ti posso morrer".

6.1) A comparação presente na última estrofe remete-nos para a comparação da abelha com o seu amor pois, tanto um como o outro (abelha e o amor do poeta) são inocentes, sensíveis e instintivos; já o valor da hipérbolo remete-nos para o exagero da realidade, uma vez que ^{nada} ele só pode morrer por ela e não por mais ou mais alguém. (...)

Grupo II

Almeida Garrett (na sua obra) drama romântico "Um Auto de Gil Vicente" tal como o comentário diz, invoca a tradição vicentina, pois quando lhe pediram para restaurar o teatro português, e como isso não bastava, precisava também de uma peça, ao criá-la queria lembrar Gil Vicente. E assim na sua obra "Um Auto de Gil Vicente" de Almeida Garrett entra também a obra "Contos de Júpiter" da autoria de Gil Vicente. E para além disso, ainda faz questão de Gil Vicente ser personagem n.º "Um Auto de Gil Vicente" e não entra só na outra peça; temos assim uma peça incubida na outra e

Grupo II

- Na obra "um Auto de Gil Vicente", Almeida
Garnett faz a obra tendo em conta o
- facto de esta ser feita para o povo, povo
- este que não ia ao teatro, para mudar
- isso, eno a esta obra, na qual reconte
- a tradição.

- A obra foi feita para o povo e fala do
- povo.

- Almeida Garnett denuncia - nos o estilo
- de vida e duvida-se sobre o amor
- de D. Beatriz e Benmadim/Kibeiro, história
- esta que é impossível.

- A conté é um o pano de fundo da obra
- mostra - nos um pouco daquilo que foi a
- história.

- Esta conté é rodeado de luxos, e
- o Auto inserido na peça (conté de fúspita)
- foi feita para satisfazer a conté viviam
- num ambiente ostentoso.

120

Grupo III

- 1 -
- 1.1 - c)

- 1.2 - d)

- 1.3 - f

- 2 - O Nome Anedidio de Bocage ena "El mamo
- sacimo"

Grupo II

et obra de ~~admirada~~ Garnett e
A obra "Um estudo de três vicinias" de Admirada Garnett é
para um dinamismo, daí o seu carácter historiográfico e patrio-
tista, ~~visto~~ ~~em~~ ~~form~~ ~~seus~~ ~~dinamismos~~ ~~está~~ ~~sempre~~ ~~uma~~ ~~forma~~
informal histórica.
Retrata também uma realidade em ambos
luros, enriquecendo a fontemente, em ambos de educação em
moralizar. Daí o seu limitado / em que seus ambos se
mente uma limitação simples em facil perceptível
para o leitorado, que nesta era pericla nao.
trava abangar / particular "a veia materna" expondo uma
simples que algum nosso a sociedade, o ao
povo que está a assistir o trabalho do trabalho.
Tal como é referido na situação etmologia Garnett
invoca a tradição vicentina porque também o estudo
trabalha como principal objetivo em seus ambos chegam
em ao povo o trabalho em as outras formas trabalha,
no sentido de moralizar o educar como por exemplo
em o livro "Um estudo de três vicinias de Admirada Garnett está exemplar
trabalha em verdade.

138

tão certo quanto a morte. (---)

II

Almeida Garrett, no seu tempo, foi um grande impulsor do teatro em Portugal. Fundou instituições de teatro, alterou leis e fomentou sua causa. E até criou várias peças de teatro para serem exibidas. Garrett também acreditava que o teatro devia ser mantido, e trabalhou em prol dessa causa.

Como ~~se sabe~~ para isso pôde-se verificar as leis de teatro por ele criadas, ~~que se sabe~~ Garrett esforçou-se por fazer suas peças serem que fossem de conhecimento geral, que interessassem ao povo, de forma a vulgarizar a ida ao teatro. Este método já tinha sido utilizado anteriormente por ~~exil~~ Vicente na sua obra, com sucesso. ~~Esta~~ Almeida Garrett foi considerada um Romântico, em parte graças ao facto de que usava da característica do Romantismo, o gosto por tudo o que é popular e nacional. (---)

Com efeito, ~~depois~~ Almeida Garrett conseguiu que o teatro fosse mais vulgarizado, e, hoje em dia, vemos todos os tipos de pessoas a ir ao teatro, devemos-lo em parte a ele. (---)

III

1.1 - e

158

1.2 - d

1.3 - A poesia de Bocage era marcada de expressões livres, com algumas características neoclássicas.

2 - Elmano (M. ---)

Anexo 3

Grelha de análise de produções escritas

Número total de Palavras:

| Nomes e Subclasses | | | | |
|---------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------|------------------|
| | Comum/Concreto | Próprio/Concreto | Colectivo | Abstracto |
| Aluno | | | | |
| A | | | | |
| B | | | | |
| C | | | | |
| D | | | | |
| E | | | | |
| F | | | | |

| Verbos e Subclasses | | | |
|----------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| | Verbo Intransitivo | Verbo Transitivo | Conjugação Perifrástica |
| Aluno | | | |
| A | | | |
| B | | | |
| C | | | |
| D | | | |
| E | | | |
| F | | | |

| Advérbios | | | | | | | | | | | |
|------------------|------------------------|--------------|-------------|---------------|---------------|-------------------|------------------|----------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| | Circunstanciais | | | | | | | | | | |
| Aluno | Lugar | Tempo | Modo | Dúvida | Adição | Quantidade | Afirmação | Negação | Inclusão | Exclusão | Designação |
| A | | | | | | | | | | | |
| B | | | | | | | | | | | |
| C | | | | | | | | | | | |
| D | | | | | | | | | | | |
| E | | | | | | | | | | | |
| F | | | | | | | | | | | |

| | Biforme | Uniforme | Composto | Grau | | |
|--------------|---------|----------|----------|--------|-------------|-------------|
| | | | | Normal | Comparativo | Superlativo |
| Aluno | | | | | | |
| A | | | | | | |
| B | | | | | | |
| C | | | | | | |
| D | | | | | | |
| E | | | | | | |
| F | | | | | | |

| Conjunções/ Locuções Coordenativas | | | | | |
|---|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| | Copulativa | Adversativa | Disjuntivas | Conclusivas | Explicativas |
| Aluno | | | | | |
| A | | | | | |
| B | | | | | |
| C | | | | | |
| D | | | | | |
| E | | | | | |
| F | | | | | |

| Conjunções/Locuções Subordinativas | | | | | | | |
|---|---------------------|---------------------|----------------|------------------|--------------------|---------------|--------------------|
| | Condicionais | Comparativas | Causais | Temporais | Concessivas | Finais | Integrantes |
| Aluno | | | | | | | |
| A | | | | | | | |
| B | | | | | | | |
| C | | | | | | | |
| D | | | | | | | |
| E | | | | | | | |
| F | | | | | | | |

