

M^a. Montserrat Rodríguez Álvarez

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol) nos Ensinos Básico e Secundário

**Aproximações didáticas para o desenvolvimento da
competência léxico-semântica nas aulas de Português e
Espanhol**

2013

Orientadora: Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

Co-orientadora: Professora Pilar Nicolás Martínez

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, a minha orientadora de relatório, pela disponibilidade, entusiasmo contagiante e labor de orientação na prossecução deste projeto.

Ao Professor Doutor Rogelio Ponce de León que me orientou e estimulou a iniciar este Mestrado em Ensino. Pelo rigor e saber científicos transmitidos nas aulas de Didática do Espanhol. Pela sua sábia humanidade para comigo e todos os colegas de Mestrado.

À Professora Pilar Nicolás Martínez, por ser não só uma excelente profissional, mas sobretudo por ser um ser humano magnífico.

À Professora Ana Carina Vilares pelas suas aulas de *Ética e Deontologia*, elucidativas e construtivas. Pelos ensinamentos não só filosóficos mas também humanos. Pela sua amizade, obrigada sempre. Pelo seu “*pode ser*”.

À Professora M^a João Couto pelas suas aulas de *Problemáticas pedagógicas contemporâneas*, por me abrir as portas para uma docência mais fundamentada e consciente. Pela sua ironia e alegria contagiantes.

Às professoras orientadoras da *Escola Secundária de Vilela*, Susana Nunes e Cristina Veiga, pelo acompanhamento, orientação e saberes pedagógicos transmitidos, que me permitiram aperfeiçoar a minha prática docente.

Ao meu amigo e companheiro de estágio, pelo seu positivismo e ânimo constantes, pela sua bondade e compreensão, que fizeram este percurso mais leve e agradável.

A todo o pessoal da *Escola de Vilela*, por me ter recebido de braços abertos e me ter alentado de forma tão carinhosa na consecução dos meus objetivos. Obrigado também aos alunos da escola de Vilela, porque sem eles este projeto não teria sido possível.

Aos meus amigos de Mestrado, pela partilha de conhecimentos, pela gentileza e generosidade que sempre demonstraram para comigo, não descurando o espírito crítico e as observações construtivas, que contribuíram para o meu enriquecimento não apenas profissional mas também pessoal.

À minha família, sempre presentes, que me apoiaram nos momentos de maior dificuldade, dando-me ânimo para terminar este projeto.

Aos meus pais, por me terem incutido o sentido de ética de trabalho e firmeza moral e por não me deixarem desistir dos meus sonhos.

Ao Enzo, agradeço a sua alegria de viver.

Ao Loic, agradeço o amor e cumplicidade.

Agradeço a este projeto,
por ter reavivado a minha ânsia pelo saber.

RESUMO

Este relatório, subordinado ao tema *Aproximações didáticas para o desenvolvimento da competência léxico-semântica nas aulas de Português e Espanhol*, descreve as atividades levadas a cabo no âmbito do estágio realizado na *Escola Secundária de Vilela*. Pretende refletir sobre a necessidade de formação por parte dos docentes para uma utilização consciente da diversidade de estratégias e recursos pedagógico-didáticos que estes têm, hoje em dia, ao seu dispor para potenciarem o desenvolvimento da competência léxico-semântica dos alunos. Além de permitir explorar e desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o tratamento específico da componente lexical nas aulas redunda em benefícios para todas as atividades linguísticas, devido à sua transversalidade. O objetivo deste trabalho é provar essa potencialidade. Graças aos vários estudos apresentados, comprovamos as vantagens destes recursos que foram implementados nas aulas de Espanhol e Português, essencialmente, na abordagem de unidades léxicas diversificadas, atividades criativas, lúdicas e inovadoras.

Palavras-chave: léxico, vocabulário, didática, estratégias, competências, autonomia.

RESUMEN

Este informe, titulado *Aproximações didáticas para o desenvolvimento da competência léxico-semântica nas aulas de Português e Espanhol*, describe las actividades llevadas a cabo durante las prácticas realizadas en la *Escola Secundária de Vilela*. Pretende reflexionar sobre la necesidad de formación por parte de los docentes para una utilización consciente de la diversidad de estrategias y recursos pedagógico-didáticos que estos tienen, actualmente, a su disposición para potenciar el desarrollo de la competencia léxico-semántica de los alumnos. Además de permitir el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, el tratamiento específico del componente lexical en las clases redunda de forma beneficiosa en todas las destrezas lingüísticas, debido a su transversalidad. El objetivo de este trabajo es demostrar dicha potencialidad. De la mano de los diferentes estudios presentados, comprobamos las ventajas de dichos recursos, que se implementaron en las clases de Español y Portugués, principalmente, a través del tratamiento de unidades léxicas diversificadas y de actividades creativas, lúdicas e innovadoras.

Palabras clave: léxico, vocabulario, didáctica, estrategias, competencias, autonomía.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
PARTE I.....	6
CAPÍTULO I	6
O LUGAR DO LÉXICO NOS PROGRAMAS ESCOLARES E NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES	6
1.Língua Portuguesa	6
2. Língua Espanhola	12
2.1.O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	16
2.2.O Portefólio Europeu para futuros professores de idiomas do Conselho de Europa.....	17
CAPÍTULO II.....	19
REVISÃO DA LITERATURA SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA LÉXICA	19
1.Termos basilares no tratamento do léxico.....	19
2. Aspetos relevantes da aprendizagem de vocabulário	23
3. O processo de ensino-aprendizagem do léxico	27
4. Os critérios de seleção do léxico	31
CAPÍTULO III	34
A DIDÁTICA DO LÉXICO.....	34
1. O ensino do léxico nos diferentes enfoques e métodos didáticos	34
2. Recursos e atividades para o ensino do léxico	42
3. Estratégias pedagógico-didáticas para o desenvolvimento da CLS	48
4. A avaliação da competência léxico-semântica.....	56
5. Decálogo do bom professor de léxico	58
PARTE II	59
CAPÍTULO IV.....	59
CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	59
1. A escola	59
2. Turmas.....	60
2.1. As turmas de Português	60
2.2. As turmas de Espanhol	61

CAPÍTULO V	62
DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.	
PASSOS METODOLÓGICOS DAS AULAS	62
1.Desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica	62
2.Passos metodológicos das aulas: seleção de atividades e estratégias. Reflexões. 63	
2.1.Língua Portuguesa	63
Aula “A Banda desenhada”	63
Unidade didática “Dom Quixote”	65
Unidade didática “Mia Couto”	68
Aula sobre “Sebastião Salgado”	70
Unidade didática “A publicidade”	71
2.2.Língua Espanhola	73
Unidade didática “¡Cuídate, somos lo que comemos!”	73
Unidade didática “¡Música, Maestro!”	76
Unidade didática “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”	79
AULA EXTRA em 12º.ano	84
CAPÍTULO VI.....	89
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	89
1. Análise dos questionários.....	89
2. Conclusões da análise dos questionários.....	93
CONCLUSÃO.....	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º.Ciclo, do Ensino Básico e do Ensino Secundário e de Língua Estrangeira (Espanhol), este trabalho apresenta os resultados de um estudo centrado no ensino-aprendizagem do léxico. Trata-se, sobretudo, de um trabalho de pesquisa em que se tentará refletir sobre o percurso educativo realizado nas duas línguas, Português e Espanhol, durante o ano de estágio.

As questões que desencadearam esta pesquisa surgiram da curiosidade da professora-estagiária em procurar e melhor investigar os possíveis fatores e estratégias que subjazem à competência lexico-semântica em Português como Língua Materna (LM) e Espanhol como Língua Estrangeira (ELE).

O tema escolhido parece-nos pertinente dado o nível de pobreza vocabular que os alunos apresentam. Normalmente, na componente produtiva, a nível oral e escrito, os alunos demonstram uma grande escassez na diversidade e dificuldades na adequação do vocabulário. Além disso, na componente recetora, muitas são as ocasiões em que, embora conheçam e compreendam a sintaxe e a gramática, por sua vez, desconhecem o significado de demasiadas palavras e/ou expressões e, em consequência disso, não percebem o sentido global de um texto. Por estas razões, pensamos que um exercício focalizado no desenvolvimento da competência lexical dos alunos, ajudará a atingir competência de realização por parte destes últimos, o que, certamente, se refletirá, tanto na compreensão da oralidade como da leitura, assim como nas suas produções.

Por conseguinte, esta compreensão alargada da oralidade à escrita passando pela leitura acabará por contribuir para um melhor desempenho escolar, se tivermos em conta a transversalidade da língua portuguesa, cujo domínio se repercute favoravelmente em todas as restantes disciplinas. Igualmente, pensamos que a utilidade de um vocabulário bem estudado e compreendido é uma mais-valia credenciada no possível estudo de uma segunda língua, pois o desconhecimento desta última é maior. Sabemos que, para transmitir uma mensagem, o léxico é fundamental, portanto, o aluno de ELE que atingir um bom nível e conhecimento lexicais conseguirá expressar-se com maior naturalidade. Igualmente, ficará mais confiante no momento de ativar as suas competências produtivas.

Como professora de ELE, encontrei muitos alunos que sentiam uma grande dificuldade não só para aprenderem a gramática, mas também para reterem na memória e reproduzirem, quando necessário, o vocabulário que iam aprendendo, mesmo a usar a

metodologia do enfoque comunicativo. Naquela altura, perguntava-me constantemente qual seria a causa para tal insucesso. O que andaríamos nós, professores e professoras, a fazer, para que os alunos e as alunas não escrevessem nem falassem cada vez melhor, apesar de frequentarem uma Escola.

Deste modo, radicada na minha curiosidade natural pelas diferentes aceções de uma palavra, pelos seus sentidos figurados assim como pelos jogos de palavras, procurei um tema que articulasse o léxico e as estratégias para a sua aprendizagem, num ensino que fomentasse o seu desenvolvimento.

Contudo, embora nas últimas décadas seja reconhecida a centralidade da competência lexical no processo de ensino-aprendizagem das línguas, preponderando modelos pedagógico-didáticos orientados para o desenvolvimento da competência comunicativa, que, como veremos, inclui a lexical, o seu tratamento em contexto de sala de aula nem sempre tem o destaque ou merece a preocupação necessária por parte de quem ensina. E, por esta razão, este estudo tem como objetivo central contribuir para um tratamento mais sistemático e produtivo da componente lexical em sala de aula.

Face ao exposto, expomos a seguir os principais objetivos de pesquisa deste relatório:

1. Aprofundar os estudos realizados no âmbito do ensino-aprendizagem do léxico;
2. Testar estratégias de desenvolvimento lexical e mostrar os resultados;
3. Refletir sobre a nossa prática docente;
4. Mostrar as opiniões de alunos e professores relativamente ao uso e utilidade de estratégias no ensino-aprendizagem do léxico;
5. Contribuir para a sua valorização enquanto componente crucial no desenvolvimento de todas as atividades linguísticas.

Tendo em consideração os objetivos formulados, este trabalho é desenvolvido a metodologia de investigação-ação, a qual parte da avaliação do grau de competência léxico-semântica dos alunos de cada uma das turmas em que lecionamos, sobretudo, através da realização de um inquérito inicial, assim como da aplicação de várias unidades didáticas (UD), em que tratamos o vocabulário de forma específica.

Este relatório de estágio consta de duas partes, distintas entre si. Na primeira parte, abordaremos os fundamentos teóricos relativos ao escopo do presente estudo. A todo o momento, tentamos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do léxico e

contribuir com algumas linhas diretrizes capazes de potenciá-lo na sala de aula, concluindo com o subcapítulo *Decálogo do bom professor de léxico*, para, a nível pedagógico-didático, ajudar os professores na sua prática diária.

Na segunda parte, relativa à componente prática, analisaremos os resultados de determinadas atividades e estratégias sobre o léxico e a sua correspondência nas produções dos alunos, de modo a refletir sobre as vantagens e as desvantagens desta implementação. Além disso, estudamos as repostas dos inquéritos propostos aos alunos e aos professores, para assim melhor esclarecer os pontos positivos e negativos do seu ensino-aprendizagem.

Cada uma das partes supracitadas está composta por três capítulos. Na primeira parte, no primeiro capítulo, exploraremos, de uma forma geral, as propostas pedagógicas dos programas escolares correspondentes e dos documentos orientadores, no que concerne ao ensino do léxico. O segundo capítulo será dedicado à revisão da literatura atualizada sobre ensino-aprendizagem da competência lexical e o terceiro será dedicado inteiramente à Didática do léxico.

Na segunda parte deste trabalho, no capítulo quarto, explicamos o contexto de intervenção havido. O capítulo quinto trata do desenvolvimento e análise das propostas de trabalho levadas a cabo para o tema escolhido, no contexto do estágio, de forma a articular a teoria e a prática. Pretendemos, simplesmente, a partir da experiência das aulas, fazer algumas reflexões em torno das diferentes possibilidades de organizar o trabalho de vocabulário, e em última instância, defender que o vocabulário não é só suscetível de ser aprendido, mas também de ser ensinado. Por fim, no capítulo sexto, analisaremos os questionários para conhecermos a relevância dada à CLS no contexto educativo atual. Terminaremos com as conclusões e com algumas linhas futuras de investigação.

PARTE I

CAPÍTULO I

O LUGAR DO LÉXICO NOS PROGRAMAS ESCOLARES E NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

É aceite pela maioria das pessoas que o currículo orienta para uma correta prática pedagógica. Por esta razão, além de dever ser conhecido por todos os docentes, deve ser também respeitado, embora de uma perspetiva crítica e reflexiva, para que não se torne num mero processo industrial de reprodução acrítica de instruções oficiais. Os docentes devem ter consciência de que o conhecimento que deve ser ensinado, válido e essencial, responde à teoria curricular dominante no momento histórico-social. Ao longo da história, as teorias sobre o currículo recorrem a “discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade e diferenciam-se pela diferente ênfase que dão a esses elementos” (Tadeu, 2000: 13). Concordamos com a autora, Carlinda Leite (2003: 50), segundo a qual uma escola curricularmente inteligente “em vez de se limitar a administrar e distribuir conhecimentos na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, afectiva e social”. A mesma autora defende:

a necessidade de proporcionar aos professores saberes que lhes permitam por um lado, desenvolver uma mentalidade curricular, - entendida como consciência do sistema em que está inserido e do papel, ou papéis, que neles desempenham, ou podem vir a desempenhar - e, por outro lado, que lhes permitam assumir um papel de configuradores do currículo, ou seja, de serem seus co-autores, e não apenas meros receptores (2003: 50).

Tendo feito esta ressalva, na procura de respostas do que pode e deve ser feito nas aulas e centrando-nos exclusivamente no tratamento do léxico, debruçamo-nos sobre os programas correspondentes aos níveis e ao tipo de ensino lecionados, nas duas disciplinas.

1. Língua Portuguesa

Para a Língua Portuguesa, começaremos com o estudo do *Programa de Português Ensino Básico* (PPEB), de março de 2009, levado a efeito por uma equipa de docentes coordenada pelo Professor Doutor Carlos Reis.

Construído com uma matriz comum aos três ciclos, valoriza os princípios de progressão e de transversalidade. Concebe a aprendizagem do Português como ferramenta indispensável na relação do aluno com o mundo, para a tomada da consciência cultural, a progressiva afirmação dos procedimentos cognitivos e da competência comunicativa. Esta, compreendida nas competências linguístico-comunicativas, e refletida no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* de 2001, inclui a competência gramatical, a discursiva, a sociolinguística e a estratégica.

Ao longo do Programa, na articulação dos descritores de desempenho e conteúdos, comprovámos a presença de referências ao âmbito lexical em todos os domínios ou situações comunicativas, devido ao seu carácter transversal, embora a presença maioritária se verifique no domínio do conhecimento explícito da língua, que conta com um plano específico denominado “Plano lexical e semântico” (PPEB, 2009: 133).

Para termos uma ideia mais clara, analisaremos o tratamento que cada domínio faz, em pormenor. No caso concreto da Compreensão do Oral, os alunos devem ser capazes de fazer inferências e deduções através de um trabalho sobre os sentidos explícitos e implícitos do texto oral, caracterizar propriedades de diferenciação e variação linguística não só a nível fonético, morfológico ou sintático, mas também semântico. Além disso, é-lhes pedido para respeitarem a coerência e coesão e para diversificarem o vocabulário e as estruturas, no seu discurso oral.

Quanto ao domínio da Leitura, aparece de uma forma mais relevante o conteúdo lexical porque o aluno deve articular os sentidos com a finalidade dos textos e fazer inferências e deduções com auxílio do contexto e cotexto. Para o terceiro ciclo, nos conteúdos, indica-se explicitamente o estudo da semântica lexical: “significação e relações semânticas entre palavras” (PPEB, 2009: 124), isto é, denotação, conotação, polissemia, hiperonímia, campo semântico e lexical, entre outros. Quando se trata de textos literários, o domínio do léxico, das figuras expressivas e da dimensão estética é mais exigente para os estudantes. Para poderem analisar os processos linguísticos e retóricos utilizados por um autor, na construção de uma obra literária, o esperado é os alunos sensibilizarem-se para a especificidade da linguagem literária, graças ao estudo das figuras retóricas e tropos, de natureza fonológica, sintática, mas também semântica (antítese, alusão, metonímia e hipérbole). No momento de redigir os seus próprios textos, na utilização de estratégias de preparação e de planificação da escrita, os alunos devem cuidar da coerência e coesão textuais, da progressão temática, respeitar as regras

de pontuação e ainda, diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas, com recurso ao português-padrão. Por último, devem rever e aperfeiçoar os seus textos por meio da releitura, reescrita, clarificação de ideias, apagamento de repetições, etc.

Como já referido, no domínio do Conhecimento Explícito da Língua, encontramos um plano específico para o tratamento e estudo do léxico. Concretamente, no plano da língua, devem reconhecer as variações lexicais das variedades do Português, consultar regularmente obras lexicográficas (glossários, *thesaurus* e dicionários, incluindo os etimológicos). No plano morfológico, devem conhecer e distinguir os diferentes processos de formação de palavras. Já no plano lexical, o número de descritores de desempenho e os conteúdos são abundantes, como se pode comprovar no anexo nº.0.

No tocante ao plano da representação gráfica e ortográfica, espera-se que os alunos consigam desambiguar os sentidos decorrentes de relações entre a grafia e a fonia das palavras (homonímia, denotação, uso das aspas, etc.). Para terminar, no plano discursivo e textual, os alunos devem usar os paratextos para recolher informação de natureza semântica, caracterizar os diferentes géneros e subgéneros literários e a respetiva especificidade semântica, linguística e pragmática. Também devem identificar figuras de retórica e tropos como mecanismos linguísticos geradores de densificação semântica e expressividade estilística (aliteração, hipérbole, ironia, eufemismo, etc.).

Para concluir, constata-se que “é dada preferência a uma repetição de alguns conteúdos em dois ciclos de ensino, numa perspetiva gradativa de complementaridade e de complexidade”, como assinala Xavier (2011: 38) e como aparece refletido no anexo nº.1, do seu artigo intitulado «*Notas sobre o conhecimento explícito da língua nos atuais programas de português do ensino básico*».

Avançando com a nossa análise dos documentos reguladores para o ensino do Português, continuamos com as *Metas curriculares de Português para o Ensino Básico 1º, 2º. e 3º. Ciclos* (daqui para frente MC). Este documento, homologado em agosto de 2012, veio complementar o *Programa de Português para o Ensino Básico* (2009). As MC estão estruturadas por ano de escolaridade e por domínios de referência, tendo como novidade o domínio da Educação literária, que congutina vários descritores antes disseminados por diversos domínios.

Em relação aos conteúdos lexicais, verifica-se que há uma preocupação pelo seu tratamento que explicitamente atinge todos os domínios, como vimos que acontece também nos PPEB. Em termos gerais, a pretensão das MC é que os alunos adquiram e

usem, ao longo do Ensino Básico, um léxico rico, diversificado, adequado e em certa medida, específico ao assunto a ser tratado.

No domínio da Gramática, os descritores centram-se na compreensão das diferentes formas de organização lexical, assim como na inferência de significados a partir dos constituintes morfológicos das palavras ou das famílias de palavras. Cabe destacar que também é solicitada a produção de palavras novas uma vez adquirido algum conhecimento morfológico da língua (4º. ano).

Conforme o programa, a partir já do 3º. ano, reflete-se sobre a conveniência de os alunos começarem a rever e reformular os textos escritos por eles, com a finalidade de verificarem a adequação do vocabulário usado e se existem repetições desnecessárias.

À medida que avançamos na análise dos diferentes anos de escolaridade, verifica-se um salto qualitativo entre os primeiros e os últimos no tratamento do léxico. Do conhecimento e uso da palavra, como referente de unidade lexical, passa-se para as expressões ou fraseologias (incluindo o provérbio), e para a construção da continuidade e da progressão temáticas, através da coerência e coesão textuais, em que o léxico, como se sabe, também é parte integrante muito relevante.

No que concerne à Educação literária, é necessário que os alunos saibam interpretar os sentidos da linguagem figurada presente nos textos, identificando e reconhecendo o valor dos vários recursos expressivos, tais como metáfora, hipérbole ou personificação, entre outros.

Concretamente no 8º. ano de escolaridade, em que foram lecionadas as unidades didáticas no estágio, o léxico aparece referido em várias ocasiões: no domínio da Oralidade, os alunos devem “produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados” (MC, 2012: 57) e devem identificar, em textos orais e também escritos, a variação nos planos fonológico, lexical e sintático. No domínio da Gramática, na alínea “Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico”, existe um leque maior de itens para serem trabalhados: neologismos, polissemia, campo semântico e as relações semânticas de sinonímia, antonímia, hiperonímia e holonímia.

No 9º. ano, além de conseguirem levar a cabo tudo o que aprenderam nos anos anteriores, destaca-se: “reconhecer e usar em contexto vocábulos clássicos, léxico especializado e diferenciado da esfera da escrita” (MC, 2012: 65), alargar o seu conhecimento relativo aos valores dos recursos expressivos, assim como reconhecer arcaísmos.

No âmbito do Ensino Secundário, seguindo com a análise do tratamento do plano lexical e por ter lecionado durante o estágio uma turma do Ensino Profissional, será analisado o *Programa - Componente de Formação Sociocultural - Disciplina de Português para Cursos Profissionais de nível secundário, Direção-Geral de Formação vocacional 2004/2005, do Ministério da Educação*.

O referido programa apresenta-se estruturado em doze módulos, distribuídos por um total de 320 horas ao longo do ciclo de formação, tendo cada módulo uma identidade própria. O programa desenvolve-se em torno das competências nucleares e da interação que elas estabelecem com a competência de comunicação, a competência estratégica e a formação dos alunos para a cidadania, transversais ao currículo.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e consolidação da competência de comunicação do aluno, este deve ter acesso à variedade de géneros públicos e formais, cuja compreensão exige focalização prolongada da atenção, extensão e diversidade vocabular, rapidez de acesso lexical e domínio de estruturas sintáticas de grande complexidade. Por isso a Escola deverá promover, no âmbito da consciência linguística, o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia.

Como competência transversal a todos os domínios, no Funcionamento da Língua, encontramos novamente a maior parte dos conteúdos de carácter lexical. Dum ponto de vista reflexivo e de prática contínua, procura-se o desenvolvimento da competência de comunicação, constituída pelas competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica. Envolve vários níveis: o nível semântico, o nível pragmático, o nível lexical (em que se selecionam as unidades lexicais adequadas às opções semântico-pragmáticas), o nível sintático, (em que se selecionam as formas de combinação e ordenação das unidades lexicais, de modo a produzirem-se construções adequadas às opções semântico-pragmáticas), e o nível fonético, que envolve a pronúncia e a entoação das palavras e das frases e o ritmo de elocução. Privilegia-se a análise semântica e pragmática do discurso, fundada em conhecimentos explícitos sobre o funcionamento prosódico e morfossintático da língua.

Os conteúdos relativos ao Funcionamento da Língua distribuem-se por duas áreas, a previsível e a potencial: na *previsível*, estão inscritos conteúdos relativos à dimensão semântica e pragmática da linguagem (desenvolvimento das competências linguística e discursiva/textual): relações entre palavras e estrutura lexical, valor semântico da estrutura frásica, deixis (pessoal, temporal e espacial), anáfora e co-

referência e na organização textual (coerência, contiguidade semântica, coesão, conexão, modos e tempos verbais). Enquanto na *potencial* se inscrevem os itens gramaticais que apoiam as escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas e fonológicas, que estão na base das opções semântico-pragmáticas: morfologia, sintaxe, neologia, significado lexical, assim como as relações entre palavras, relações fonéticas e gráficas (homonímia, homofonia, homografia, paronímia).

Todos os conteúdos têm subjacente uma revisão de aspetos da representação gráfica da linguagem oral e a revisão de aspetos lexicais (léxico, relação entre as palavras e significação lexical), bem como revisão de aspetos morfológicos e sintáticos. A realização do trabalho nesta componente, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente, retomará conteúdos como o vocabulário (formas de alargamento do vocabulário, processo de formação de palavras e seus valores conotativo e polissémico), a sintaxe (elaboração da frase complexa e modos de conexão frásica), a organização textual (coerência, contiguidade semântica, coesão, conexão, modos e tempos verbais), a ortografia e a pontuação. A deteção e identificação dos problemas morfológicos, sintáticos, lexicais e ortográficos dos alunos devem fazer-se a partir das suas produções. Desta forma, como referido no Programa: “o professor possui os elementos necessários para a hierarquização dos conteúdos gramaticais, a fim de, individualmente ou em grupo, ir fazendo com que os alunos comecem a tomar consciência dos seus problemas na produção de textos”.

Por último, no tocante à disciplina de Português, falta analisar o *Dicionário Terminológico* (daqui por diante DT), publicado em 2008, que serve de orientação pedagógica porque fixa a Terminologia Linguística a utilizar na descrição e análise de diversos aspetos do conhecimento explícito da língua, para os Ensinos Básico e Secundário. É uma ferramenta tecnológica disponibilizada em linha pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular que inclui diferentes secções: sobre língua, variação e mudança, sobre linguística descritiva (fonética e fonologia, morfologia, classes de palavras, sintaxe, lexicologia e semântica), sobre análise do discurso, retórica, pragmática e linguística textual, sobre lexicografia e sobre representação gráfica.

Parece-nos importante salientar que, numa pesquisa rápida sobre o tema em questão, encontramos, em primeiro lugar, uma diferenciação entre os termos léxico e vocabulário. Por um lado, o léxico representa o conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significados possíveis numa língua, incluindo

as que já não se usam, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras permitem criar. Por outro lado, temos o vocabulário, que define como o conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso. Da mesma forma, diferencia Lexicologia de Semântica, conforme o seu objeto de estudo: “A primeira estuda o conjunto de palavras possíveis e de recursos disponíveis numa língua para a formação de palavras, bem como a forma como estas se relacionam, enquanto a segunda se dedica ao estudo da componente do significado de enunciados que é exclusivamente dependente do conhecimento lexical e gramatical”.

O DT, do ponto de vista didático, sugere a criação de um dicionário de aprendizagem, para o ensino do vocabulário da língua, através de descrições, exemplos, exercícios de língua e imagens de apoio à compreensão.

Por fim, no tocante ao significado, sentido ou conteúdo lexical veiculado por uma expressão linguística, estabelece dois polos: num extremo estão os constituintes morfológicos como unidades mínimas e noutro, os textos como as unidades máximas, quando se trata de construir o significado. Quanto à expressão em diferentes registos, formal e informal, remete para o uso de léxico específico e adequado.

2. *Língua Espanhola*

No âmbito da disciplina de Espanhol Língua Estrangeira, são vários os documentos reguladores que devemos ter em linha de conta. Os primeiros a examinar serão os *programas de Espanhol para o Ensino Básico no 3º Ciclo (1997)* e o *Programa de Espanhol para Secundária 12º. ano (Iniciação) de 2004*, continuaremos com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001)* em que se baseiam estes programas. Além disso, faremos um pequeno parêntesis para tratar do *Portefólio Europeu para futuros professores de idiomas do Conselho de Europa* de 2007, por ser este um dos documentos que orientou a nossa prática docente durante este ano de estágio.

Na organização curricular, o *Programa de Espanhol de Ensino Básico, 3º. Ciclo* de março de 1997, concebe a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) como um meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação. Devemos portanto, esperar que servirá de ajuda para uma maior compreensão da língua materna (LM) dos alunos, ao promover a reflexão sobre o funcionamento e a análise contrastiva de ambas as línguas (LM e LE). Do mesmo modo, os elementos-chave no ensino da aprendizagem da LE são “dizer algo e utilizar a

língua para algo”, porque, através da prática, se espera um desenvolvimento mais eficiente da competência comunicativa dos alunos. O programa insere-se na metodologia comunicativa em que o estudante é o centro da aprendizagem e mostra grande flexibilidade e sensibilidade para o atendimento das suas necessidades e interesses.

Entrando no estudo do espaço que este programa reserva para o ensino e treino do vocabulário, nos diferentes domínios, verificamos, em primeiro lugar, que se remete para o tema tratado na aula ou na unidade didática. Para a Compreensão Oral, o aluno deverá inferir os significados de termos desconhecidos pelo contexto, pelas palavras-chave ou pela análise da morfologia das palavras. Convida-se o aluno a uma reflexão sobre o funcionamento da língua através da identificação de palavras semelhantes na sua língua materna, chegando a diferenciar aquelas palavras formalmente semelhantes, mas semanticamente diferentes, tais como os heterossemânticos, os heterotónicos e os heterogénicos que evidenciam formas de organização da realidade diferentes do Português. Para a Expressão do Oral, os procedimentos indicados são a utilização de vocabulário adequado a cada tipo de discurso e o recurso a diferentes tipos de estratégias para solucionar problemas de insuficiência lexical.

Além dos procedimentos anteriormente apontados, numa perspetiva de progressão e para compreenderem globalmente um texto, os alunos podem utilizar elementos gráficos ou doutro tipo, para formular hipóteses sobre o significado do texto, isto é, fotografias, desenhos, título, além de deverem utilizar o dicionário de forma seletiva.

Na elaboração das suas produções escritas, indica-se que os alunos devem planificar os seus textos, utilizar elementos que confirmam coerência e coesão aos mesmos, controlar os indicadores do discurso para evitarem repetições, etc.

Por último, no campo gramatical, concernente à reflexão sobre a língua e à sua aprendizagem, como conteúdos a serem trabalhados, encontram-se os aspetos léxico-semânticos, embora, na realidade, sejam os mesmos que os refletidos para os morfossintáticos, salientando-se o conhecimento dos processos elementares de formação de palavras em Espanhol, com o fim de desenvolver a capacidade de os aprendentes compreenderem palavras novas.

Curiosamente, nunca informa sobre quais podem ser as estratégias a ensinar, nem como estas devem ser implementadas em sala de aula, pois cabe ao professor

[...] a decisão de como pôr os conteúdos em prática, com a criação de situações comunicativas facilitadoras da prática de todos os recursos linguísticos e não-linguísticos (1997: 29).

O Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 12º.ano, para Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas de 2004 é da autoria e coordenação de Sonsoles Fernández. É um programa claro, bem organizado e explicado, um guia útil de fácil manejo para os docentes, que inclui sugestões metodológicas. Seguindo as diretrizes do *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, (daqui por diante QECR), fomenta o desenvolvimento da competência comunicativa do ponto de vista do Enfoque comunicativo, mais concretamente, o Enfoque por *tareas*.

Em primeiro lugar, nos objetivos de aprendizagem para a Expressão do oral, os alunos devem negociar os significados na comunicação, desenvolvendo estratégias para comunicar com êxito. Para a Compreensão Escrita, devem inferir significados mediante a interpretação dos elementos contextuais e a análise da forma das palavras, assim como ler individualmente textos com apoio visual (banda desenhada, publicidade, cartazes, anúncios, etc.) e literatura para jovens, usando eficientemente o dicionário e demonstrando a compreensão através de alguma atividade específica. A forma escolhida para o desenvolvimento da competência comunicativa será o exercício da compreensão e da expressão, tanto oral como escrita, cujos níveis correspondem ao A2.2 e ao B1.1 do QECR, sendo mais elevado para as competências recetivas do que para as produtivas.

A seguir, no âmbito dos conteúdos da Compreensão do oral, os alunos têm de reconhecer expressões e palavras significativas, relacionadas com os temas e domínios conhecidos.

Salientamos a existência de uma quantidade significativa de formas para o aluno atingir uma maior autonomia, graças à sugestão para usarem algumas estratégias. Concretamente, para incentivá-la no que concerne aos conteúdos linguísticos referidos ao léxico, os alunos podem criar associações sonoras, visuais, cinéticas, textuais, formais, semânticas e até memorizar canções, textos, poemas, frases.

Para a Compreensão da leitura, também se fornecem propostas em prol do desenvolvimento da competência léxica, tais como: a) utilizar o sentido geral de enunciados sobre temas conhecidos para deduzir, através do contexto, o que não se compreende; b) Identificar dificuldades de compreensão e procurar solucioná-las; inferir o significado de termos desconhecidos a partir do contexto e da análise das palavras; c) Contrastar o significado de vocábulos que têm a mesma forma em Português e em

Espanhol; d) Controlar o que não se compreende na interação e tentar ultrapassar as dificuldades e e) avaliar os progressos na compreensão de mensagens.

Como estratégias na Compreensão Escrita, os alunos podem inferir o significado dos termos desconhecidos, a partir do contexto e da análise das palavras, escolher o significado adequado, uma vez estudado o contexto, assim como utilizar o dicionário de forma seletiva. No controlo do discurso da expressão oral, dá-se importância à compreensão da mensagem para levar a cabo uma comunicação eficaz, por isso os alunos podem usar diferentes meios paralinguísticos para clarificar significados, pedir para repetir ou solicitar o significado de uma palavra, reformularem em parte as ideias do interlocutor para confirmar a compreensão ou mesmo parafrasear, repetir e resumir para assegurar a compreensão.

Parece-nos interessante que, na sua expressão escrita, os alunos devam contrastar o léxico e as expressões de uso frequente com os da língua materna, especialmente nos casos que se prestam a interferências e a falsos amigos e escrever com correção ortográfica o vocabulário trabalhado, prestando especial atenção aos termos cuja grafia se confunde com a do Português.

Consideramos muito importante também o facto de os Programas de Espanhol incluírem o reconhecimento da utilidade da transferência de conceitos e procedimentos próprios da comunicação, entre a língua materna e a língua-alvo, assim como a comparação dos novos conteúdos linguísticos com os correspondentes da língua materna e de outras línguas que se conheçam. De facto, uma das finalidades perseguidas é que os alunos manifestem uma atitude de querer superar as interferências entre o Português e o Espanhol, desenvolvendo, portanto, estratégias adequadas. Por último, nos conteúdos linguísticos, encontramos os seguintes conteúdos lexicais: vocabulário próprio das situações e temas propostos, famílias de palavras e valor dos afixos mais frequentes, sinónimos e antónimos usuais e nível formal e informal do léxico nas situações trabalhadas.

Por fim, na secção das sugestões metodológicas, facilita-se um esquema de trabalho por projetos e tarefas, com a indicação de temas e situações relacionados e cujos objetivos de aprendizagem contam com estruturas linguísticas, elementos gramaticais concretos, um léxico determinado e normas ortográficas, que serão o conteúdo necessário para se poderem cumprir os objetivos e realizar a tarefa prevista.

2.1.O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Analisar os pressupostos orientadores do *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas* torna-se fundamental, porque este documento sugere uma sólida base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc. Publicado em 2001, descreve de forma exaustiva o que os estudantes de uma língua estrangeira (LE) têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação (QECR, 2001: 19). Este documento serve de referência ineludível para o ensino de qualquer língua europeia, nos dias de hoje.

A competência lexical, enquadrada numa vertente comunicativa e constituinte do grupo das competências linguísticas (junto com as competências gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), segundo o QECR “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais” (2001: 159). De facto, neste documento não se contempla uma cisão entre a componente léxica e a gramatical, uma vez que a competência léxica implica uma competência gramatical. Concretamente, os elementos lexicais incluem: expressões fixas (expressões feitas, expressões idiomáticas, estruturas fixas, locuções preposicionais e combinatórias fixas) e palavras isoladas, que compreendem as palavras de classes abertas mas também podem incluir conjuntos lexicais fechados (p. ex. dias da semana). Os elementos gramaticais pertencem às classes fechadas de palavras (p. ex. artigos, pronomes, possessivos, conjunções, etc.).

Como complemento, o documento fornece escalas ilustrativas¹ para a amplitude de conhecimento vocabular nos diferentes níveis de língua (de A1 até C2) e para o seu domínio, ou seja, a capacidade de controlá-lo. A seguir, o presente documento convida o utilizador, sempre que seja apropriado, a explicitar que elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) terá necessidade de reconhecer ou de utilizar, assim como a forma como são selecionados e ordenados esses elementos (QECR, 2001: 161).

Quanto ao trabalho dos docentes, como utilizadores do QECR, geralmente obrigados a respeitar as linhas de orientação oficiais, a utilizar manuais e materiais pedagógicos, espera-se deles “que supervisionem o progresso dos alunos/estudantes e que encontrem meios para reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem” (QECR, 2001: 197).

¹ Vide anexo nº 2. Escalas Ilustrativas do QECR (2001: 160-161).

Nesta mesma página, no ponto 6.3.1, especifica-se que fica para os responsáveis pelos exames e classificações decidir quais os parâmetros de aprendizagem relevantes (para as qualificações e os níveis exigidos), assim como a tomada de decisões concretas acerca das tarefas e das atividades específicas que propõem, dos temas que devem ser tratados, das fórmulas, expressões idiomáticas e itens lexicais que serão exigidos. Ou seja, no caso concreto das escolas, em que o professor é o responsável por avaliar os alunos, este deve igualmente especificar os conhecimentos semântico-lexicais que os alunos devem aprender e treinar.

2.2.O Portefólio Europeu para futuros professores de idiomas do Conselho de Europa

O Portefólio Europeu para futuros professores de idiomas do Conselho de Europa (2007) inspira-se nos valores fundamentais deste e promove a diversidade linguístico-cultural, o plurilinguismo e o pluriculturalismo entre os cidadãos da Europa. Serve de base para a formação de futuros professores de línguas porque permite a reflexão sobre as competências e conhecimentos didáticos de que todo professor precisa para ensinar. Numa secção de auto-avaliação, articulam-se um total de 193 descritores de competências, agrupadas em sete grandes categorias, que se concebem como o conjunto das competências que todo professor de línguas se deveria esforçar por desenvolver e adquirir (contexto, metodologia, recursos, planificação, dar aulas, aprendizagem autónoma e avaliação da aprendizagem).

Concretamente, este documento serviu de base para a elaboração do portefólio de estágio, como ferramenta de reflexão em que incluí os problemas, as fragilidades, os desafios, as melhoras que fui registando ao longo do ano, nas aulas lecionadas para a disciplina de Espanhol. Foi uma ferramenta de avaliação das minhas competências didáticas que permitiu uma reflexão sistemática sobre o progresso, assim como a formação de uma identidade, enquanto professora, fundamentada na reflexão. Igualmente, deste documento, retirei os descritores relacionados com o tema deste relatório, da categoria denominada metodologia. Nela, na parte dedicada ao vocabulário, apresentam-se como descritores positivos, no ensino do vocabulário, o facto de o futuro professor poder avaliar e seleccionar uma variedade de atividades para ajudar os alunos a aprender vocabulário. Os outros descritores centram-se na utilização de vocabulário novo em contextos orais e escritos e no propiciar de uma consciência sobre as diferenças de registo nos alunos.

Concluindo, em todos os programas e demais documentos orientadores existe um cuidado no sentido de fomentar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tendo o professor a grande responsabilidade de responder adequadamente às suas necessidades reais. Este possui uma base teórica da qual partir para a sua exploração em aula, mas duvidamos que as estratégias propostas nos currículos e que se trabalham nas aulas sejam bastante recorrentes (inferências e deduções com auxílio do contexto e cotexto, estudo dos processos de formação de palavras e de figuras retóricas, etc.). O docente, uma vez que deve ser ele a selecionar o vocabulário adequado, na sua assunção de agente ativo, deve inovar e experimentar técnicas e estratégias diferentes, a fim de ir além dos hábitos adquiridos pelos alunos, por causa de um uso repetitivo das mesmas práticas. Se a pretensão é que os alunos se tornem mais independentes e competentes no que diz respeito ao uso do vocabulário, o professor deve estudar e conhecer as teorias e a alargada tipologia atividades que versam sobre este tema.

Mais adiante verificaremos, por meio dos questionários feitos a professores e alunos, se existe coincidência entre a prática real em aula e o sentir dos alunos e tentaremos explicar, por um lado, as possíveis soluções para os problemas encontrados e, por outro, fazer sugestões para um maior aproveitamento das tendências naturais dos alunos, em seu benefício.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade
Paulo Freire

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA LÉXICA

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (2001: 29-35) indica, de forma explícita, que o objetivo de ensino-aprendizagem deve visar o desenvolvimento da competência comunicativa, que compreende as competências linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas competências integra, por sua vez, conhecimentos para satisfazer as necessidades comunicativas, as capacidades, a competência de realização e as estratégias para consegui-lo.

Note-se que no capítulo I, *O lugar do Léxico nos Programas Escolares e nos documentos orientadores*, todos os documentos analisados referem o desenvolvimento desta competência, tanto para a língua portuguesa como para a espanhola. Por conseguinte, tendo em conta que a competência lexical se enquadra numa vertente comunicativa e é constituinte do grupo das competências linguísticas, começaremos por explicar alguns dos conceitos basilares no que concerne ao seu tratamento: a definição de competência léxica, de *lexicón*, de unidade léxica e a dicotomia entre os termos léxico e vocabulário. Seguidamente, na segunda parte, dedicaremos uma pequena alínea à aquisição e aprendizagem de léxico para terminar, na duas últimas partes, com as implicações pedagógicas que se podem concluir dessas informações, com o intuito de fornecer instrumentos pedagógico-didáticos para professores de língua (materna ou estrangeira), no que concerne ao ensino do léxico, de uma forma mais consciente e fundamentada.

1. Termos basilares no tratamento do léxico

Como referido anteriormente, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, a competência léxica “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreender elementos lexicais e gramaticais” (QECR, 2001: 159). Indubitavelmente, a competência lexical também se encontra intimamente relacionada com a competência semântica que compreende a consciência e controlo da

organização do significado que possui o aluno (QECR, 2001: 165) e que se estende por todos os níveis linguísticos, desde o fonológico até ao pragmático.

Embora incluída nas competências linguísticas, autores como Canale, Bachman e Gómez Molina (Gómez Molina, 2004a: 491), considerem-na integrante das outras duas, visto que o aluno não se deve limitar a acumular unidades léxicas, deve também compreender e produzir mensagens nas situações comunicativas em que se envolve. Isto é, a referida competência não se refere só aos conhecimentos e capacidades (formação de palavras, relações semânticas, etc.), mas também à organização cognitiva e à forma de armazenar estes conhecimentos no *lexicón* (redes associativas) e a sua acessibilidade (ativação, evocação e disponibilidade).

Com base nestas considerações optamos por falar em competência léxico-semântica (doravante CLS), seguindo a nomenclatura de Gómez Molina (2004a: 493), por considerá-la mais abrangente e fazer mais sentido com o propósito de alargar horizontes, que este trabalho persegue.

Relativamente às características da CLS, Correia (2011: 230), que a considera parcialmente determinada pela gramática, diz que se desenvolve ao longo da vida e que depende de fatores externos ao próprio indivíduo (meio familiar, sociocultural e económico, sexo, interesses, etc.) e portanto, que varia de indivíduo para indivíduo. Neste sentido, estabelece uma diferença entre o vocabulário próprio, resultante da experiência de vida de cada pessoa, e o vocabulário corrente ou básico, que é comum a todos os membros de uma comunidade linguística e que permite a interação entre eles.

Na realidade, o termo de unidade léxica (UL) usa-se cada dia mais nas novas investigações e propostas didáticas, já que nem toda a unidade semântica coincide com uma palavra gráfica. A UL é uma unidade de significado

[...] entendida como una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas bimembres o trimembres y expresiones lexicalizadas. (Cervero & Pichardo, 2000: 44)

Assim, uma UL pode incluir uma ou mais palavras, entendendo-se esta como uma sequência de grafemas e/ou sons limitados e que tem um ou vários significados. *Banco*, por exemplo é ao mesmo tempo palavra e unidade léxica com vários significados. Quanto ao verbo *dar*, por seu lado, permite várias combinações: com o

significado de “transferir algo a alguém” ou com vários substantivos: *dar um passeio*, *dar um beijo*, etc.

A diferenciação entre palavra e UL é necessária como elemento de classificação e de análise linguística, que está estreitamente ligada com a aprendizagem e armazenamento de vocabulário. Segundo aponta Morantes (2005: 68), a aquisição do léxico de uma língua consiste em aprender relações entre forma(s) e significado(s), e não em aprender palavras.

Para este propósito, Morantes (2005: 70-72) propõe cinco argumentos para o ensino de unidades léxicas:

1. *O conceito de palavra é superficial.* De facto, o conceito clássico de palavra equipara-a à palavra isolada na escrita. Na comunicação real, não obstante, as palavras entram em relação entre elas a diversos níveis: sintagmático, pragmático, denotativo, etc.
2. *O conceito de palavra não se relaciona com usos contextuais.* O contexto, às vezes, determina muito mais que a gramática o significado dos enunciados. A nível léxico, além disso, o falante competente deve saber a que registo e a que variante diatópica pertence uma unidade léxica, por exemplo. A aprendizagem do léxico, por essa razão, é muito mais complexa do que a mera memorização de palavras.
3. *No lexicón mental armazenam-se unidades multipalavra.* As últimas investigações em aquisição de léxico apontam que as crianças aprendem em primeiro lugar sequências léxicas que com o tempo aprendem a analisar. A produção comunicativa consistiria, segundo esta perspetiva, em recuperar estas sequências.
4. *Ensinar vocabulário implica ensinar unidades multipalavra.* Este argumento é a consequência direta do anterior. Um dos máximos defensores deste tipo de ensino é o Enfoque Léxico desenvolvido por Lewis, que considera que a dicotomia entre gramática e léxico não é válida, porque as unidades léxicas já se combinam entre si sintaticamente.
5. *Os corpora demonstram que as unidades de significado nem sempre correspondem a palavras.* Não é só a intuição que nos diz que este argumento é razoável; também a linguística computacional o está a demonstrar:

A investigação em Linguística de corpus permitiu evidenciar que as unidades de significado são unidades de várias palavras que se combinam de uma forma muito particular e que têm um comportamento gramatical específico. Cada unidade de significado aparece em determinados contextos e não noutros (2005: 72).

Se procurarmos no *Diccionario de términos clave de ELE*, do Instituto Cervantes, os termos vocabulário ou léxico aparecem definidos como o conjunto de

unidades léxicas de uma língua. As unidades léxicas compreendem o que normalmente entendemos por palavras (unidades léxicas simples) e também outras unidades maiores formadas por duas ou mais palavras com um sentido unitário (unidades léxicas pluriverbais ou complexas).

Na didática da língua, estes termos são equivalentes, ainda que, nalgumas disciplinas linguísticas, se estabeleça distinção entre ambos os termos. Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, o léxico é uma “componente da gramática internalizada do falante que contém todo o seu conhecimento lexical: as palavras que conhece, com a sua pronúncia, significação e as características sintáticas para o seu emprego numa sentença” (2007: 5010). Por léxico também se entende o conjunto de palavras pertencentes a uma língua, comunidade ou povo, enquanto o vocabulário de um indivíduo (de uma determinada comunidade, de uma obra, de um autor...) “caracteriza-se pela selecção e pelos empregos pessoais que (o indivíduo) faz do léxico” (Gama, 2009: 23). É através do léxico que cada indivíduo constrói o seu vocabulário, trazendo para si um conjunto de vocábulos para utilizar num processo comunicativo. Assim, Vilela (1994: 13) considera que “o léxico compreende o geral, o social e o essencial enquanto o vocabulário é o particular, o individual e o acessório”.

O *Diccionario de términos clave de ELE*, do Instituto Cervantes, entende por *léxicon* mental “o conhecimento que um falante tem interiorizado do vocabulário”, onde reside a CLS. Trata-se de “um conceito cognitivo, dinâmico e processual, diferente do conceito de *léxico* como sinónimo de *vocabulário*, entendido como uma simples lista de palavras ou como uma organização de campos semânticos” (Higueras, 2004: 13). Baralo, citada em Higueras (2004: 13), denomina *lexicón*: “A la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación”.

Verificamos que o vocabulário forma parte do sistema linguístico e como tal é independente do conhecimento particular de cada pessoa enquanto o *lexicón* mental se relaciona com a competência de cada falante. Cervero e Pichardo (2000: 95) expõem algumas conclusões, extraídas dos estudos e investigações, sobre o seu funcionamento²: Em primeiro lugar, as redes do *lexicón* mental são flexíveis e dinâmicas e vão crescendo e alargando-se conforme a informação nova for incorporada. Assim, pode ser que uma palavra pertença a várias redes associativas. Em segundo lugar, as associações que se estabelecem podem ser de índole muito diversa: fonéticas, gráficas, semânticas,

² Para mais informações sobre a organização do *lexicón*, pode-se consultar Gómez Molina (2004a: 494).

sintáticas, pessoais e afetivas. O número de associações entre palavras varia de unidade para unidade. Por último, quantas mais associações se tenham estabelecido, mais fácil será armazenar e recuperar as palavras e, quantas mais palavras se conheçam, mais simples será estabelecer associações e portanto, aprender vocabulário.

2. Aspetos relevantes da aprendizagem de vocabulário

Em 1983, Krashen, quando formulou a teoria ou modelo do Monitor, diferenciava entre aquisição e aprendizagem³ no processo de apropriação de uma LE. Por um lado, concebia a aquisição como um processo automático que se desenvolve pela necessidade de comunicar, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da língua materna (LM). Para que ocorra a aquisição é precisa uma grande interação do aprendente com a língua alvo. A necessidade comunicativa produz a aquisição da língua sem o aprendente possuir qualquer (ou tendo pouco) conhecimento formal e explícito sobre essa língua. Por outro lado, a aprendizagem seria um processo consciente, resultado do conhecimento formal "sobre" a língua. Através da aprendizagem, que depende do esforço intelectual, o indivíduo é capaz de explicar as regras existentes na língua alvo.

Estas conceções foram bastante criticadas, pois sabemos que o estudo de aspetos formais de uma língua não implica a competência comunicativa, assim como muitas das regras que aprendemos e decoramos, por vezes, não são aplicadas no momento da produção de textos (orais ou escritos). Em sentido inverso, acontece o mesmo; algumas regras ficam interiorizadas sem necessidade de estudo formal, devido à exposição ao *input* e por outro lado, também existe um esforço intelectual para compreender o funcionamento da língua, como a sintaxe ou o vocabulário novo.

Também se sabe que o ambiente familiar e social do qual provém o estudante influi de forma significativa no desempenho e aquisição dos conteúdos linguísticos da LM. Correia (2011: 225) opina que o conhecimento do mundo, o nível de instrução dos adultos com que interage, os hábitos de leitura, etc., condicionam especialmente o nível de aquisição linguística do aprendente. Na sua opinião, compete à escola democrática contribuir para o seu desenvolvimento e para não deixar o aluno sentir-se discriminado. Por esta razão, é essencial não esquecer que a capacidade comunicativa do aluno se encontra diretamente relacionada com as suas competências gerais, na medida em que

³ No QECR (2001: 195), estes termos aparecem assim também considerados, num sentido restrito.

as suas necessidades e hipóteses de interação dependem do seu conhecimento do mundo, e concretamente, do seu conhecimento do léxico, da quantidade e da qualidade de vocabulário que conheça, como declara Baralo (2006: 1) e como aparece referido no QEER (2001: 147).

Ainda a este respeito, na base de estudos psicolinguísticos, a aquisição de léxico não é uma soma de palavras que o aluno vai memorizando e armazenando paulatinamente, mas sim um processo qualitativo, gradual, multidimensional e dinâmico no qual o aprendente tece uma rede de relações fonéticas, gráficas, semânticas, morfológicas, sintáticas, enciclopédicas ou pessoais entre unidades lexicais, que associa e fixa à informação nova a conhecida. Neste “armazém” inteligente ou *lexicón* reside a nossa CLS. Higuera (2004: 13-14) refere que as palavras se armazenam no *lexicón* não como num dicionário, mas formando redes, com relações de distintos tipos que se vão estendendo ao longo do tempo, graças à exposição de *input*. De facto, como assinalam Cervero e Pichardo (2000: 95), a nossa forma de pensar está determinada por dois processos fundamentais: associar e classificar ou ordenar, o que quer dizer que a informação não se armazena na nossa memória de forma aleatória ou isolada, mas antes estabelecendo relações de forma organizada, com a já existente no *lexicón*. Também Baralo (2006: 1) considera o conhecimento de um item léxico como um processo complexo e gradual em que se aprende não só a forma e o significado⁴, mas também uma intrincada rede de relações formais e semânticas entre esse item e outras palavras e morfemas que constituem subsistemas de diferentes níveis.

E é que, para conhecer uma palavra, não basta tê-la visto um número suficiente de vezes. Para responder a esta questão, Ainciburu (2008: 7) recorre e nomeia as atividades que um falante nativo pode realizar com uma palavra que conhece, isto é, manejar informação de diversa natureza: fonológica, ortográfica, sintática, semântica, morfológica, produtiva, pragmática, de frequência, colocacional e dialetal. O falante nativo poderá mesmo definir ou esclarecer um conceito, associá-lo com outras palavras, indicar o que evoca, se tem sentido denotativo ou conotativo e até chegar a traduzi-la para outra língua que conheça. Como vimos, trata-se de uma progressão que é pessoal, que depende do registo e do nível cultural do contexto envolvente. Na mesma linha, Nation, citado em Estaire (2007: 401), estabelece uma divisão semelhante. Neste sentido, Cassany, Luna e Sanz (1994: 380) concordam com Ainciburu e incluem, para completar a panóplia: a etimologia, os usos especiais e populares (com determinadas

⁴ Para uma classificação mais pormenorizada dos diferentes significados, consultar Cervero e Pichardo (2000: 22-32).

conotações culturais), as equivalências noutras línguas e versões segundo os usos que, não sendo imprescindíveis, contribuem para um uso mais esmerado das possibilidades de uma palavra.

Na verdade, aprender léxico é um processo que se consolida com o tempo, que passa duma fase recetiva a uma produtiva, que implica o alargamento de diferentes aspetos associados às unidades léxicas tratadas, além da sua fixação na memória a longo prazo e armazenamento, para que possam estar disponíveis e serem assim recuperadas durante a compreensão do *input* (conhecimento recetivo) ou a produção de *output* (conhecimento produtivo). Nas palavras de Estaire (2007: 400) e Cassany *et al.* (1994: 381), equivaleria a falar de vocabulário ativo e passivo. O primeiro agrupa as palavras que uma pessoa utiliza ao falar e escrever no seu quotidiano, conforme a sua formação e atividades e o segundo, (mais alargado que o ativo), inclui as palavras que um indivíduo é capaz de compreender, não só as que tem armazenadas na memória mas também as que poderia vir a compreender graças à sua relação com outras palavras ou à capacidade pessoal de associação ou de inferência.

Quanto ao processo de aquisição de uma unidade léxica, passamos por diferentes fases cognitivas (Cervero & Pichardo, 2000: 97):

1. A unidade léxica reconhece-se como um novo termo.
2. Inclui-se numa rede e passa a formar parte do vocabulário recetivo (passivo).
3. Decodificação do novo termo a nível cognitivo e verbal: lançam-se hipóteses sobre os seus possíveis significados (denotativos, figurativos, etc.), assim como sobre as suas possibilidades morfológicas e sintáticas.
4. A unidade léxica já forma parte do vocabulário ativo e o falante pode recuperá-la quando necessitar dela.

Repare-se que, como condição prévia à aquisição de vocabulário, acontece a *semantização*, processo construtivo, a longo prazo, que se encontra sumamente ligado às técnicas de apresentação do vocabulário. Gómez Molina resume o trabalho de *semantização*, por parte do aluno e do professor, da seguinte forma:

Ante una unidad léxica se puede ir del significado a la forma o de la forma al significado. En esta última dirección existen varios medios de transmisión del significado: por mostración o dibujos (objetos, fotografías, acciones, etc.) y por mostración verbal (definición o paráfrasis, contextualizar la palabra por medio de frases o por medio de situaciones, traducción a otro lenguaje, etc.) (2004a: 498).

Não podemos esquecer que na fase de retenção das novas unidades léxicas, podem existir interferências da LM na altura de aprender uma LE. Relativamente a este assunto, parece-nos interessante a classificação que Appel, citado em Morante (2005: 43-45), refere: a transferência positiva ou negativa da palavra e a transferência positiva ou negativa do seu significado. Concretamente, Vigón Artos (2004: 903), referindo-se no seu artigo ao Português e ao Espanhol, afirma que trabalhar com línguas próximas favorece a aquisição nos primeiros estádios, contudo a sua utilidade irá diminuindo rapidamente, à medida que aumentar a competência nos estudantes, podendo mesmo impedir o desenvolvimento da interlíngua⁵ e provocar a sua fossilização. Daí a importância de o professor compreender, explicar e corrigir os erros devidos à influência da língua materna (2004: 904). Neste caso concreto, Lado, citado em Vigón Artos (2004: 913), diz que, para conseguir um ensino de idiomas eficaz, é indispensável que o professor conheça os principais traços da língua materna dos alunos, para poder proporcionar a explicação ou exemplo mais adequados. É ainda indispensável que considere todas e cada uma das diferenças entre as duas línguas, não só as morfossintáticas (...), como também as fonéticas, pragmáticas ou léxicas (Vigón Artos, 2004: 913).

A nível pedagógico, os experimentos em LE realizados por Slobin, pai da teoria *Thinking for speaking*, descobrem que a construção do significado e a consequente estruturação do discurso seguirão sempre os padrões determinados pela LM. Por este motivo, alguns teóricos da aprendizagem de léxico em LE defendem que a transferência semântica na aquisição do léxico em LE é sempre incompleta, porque sempre se projeta a estrutura semântica da LM (Bartra, 2009: 442). Na referida transferência, prevalecem com força os esquemas da LM, sobretudo no que respeita ao âmbito conceptual (Bartra, 2009: 451). Possivelmente, é essa razão de os alunos utilizarem a LM para melhor compreenderem o léxico novo, quando colocam a tradução para o Português, como comprovamos nas aulas de Espanhol.

Do mesmo modo, Baralo (2001) trata de demonstrar que, na interlíngua, se constrói um conhecimento que permite a criatividade léxica, subordinada às mesmas regras de formação de palavras e às mesmas regras de boa formação conceptual que a teoria linguística propõe para a descrição da competência linguística nativa. A razão é

⁵ “Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. El término fue acuñado por L. Selinker (1969)” http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm

que, nas produções de interlíngua espanhola que analisa, reconhece o mesmo tipo de conhecimento morfológico, ainda que o produto da aplicação das regras que faz o falante não nativo não coincida, às vezes, com palavras que existam realmente na língua. Apoiada nos estudos sobre aquisição de léxico, a autora parte da hipótese de que a organização mental é qualitativamente semelhante na língua materna e na estrangeira, no que se refere à sua organização e funcionamento.

Efetivamente, na aprendizagem de uma segunda língua, devido ao seu particular modelo do mundo, relacionado com a sua cultura e a sua língua materna, por vezes, o aluno deve voltar a etiquetar o que já se conhece para poder referi-lo e designá-lo, e em consequência, precisa de conhecimento léxico na língua alvo. Esta pode ser a razão pela qual muitos alunos de Espanhol apresentam algumas dificuldades em aprender léxico novo, porque, na sua língua alvo, também não possuem grande riqueza vocabular, como constatámos no percurso do nosso estágio.

No tocante à cultura, concordamos com Higuera (2004: 7) e Baralo (2006: 1) sobre a utilidade de relacionar léxico com cultura para os alunos de LE, pois estes precisam de pôr em prática competência de realização interculturais, para ligar os elementos léxicos da sua cultura de origem, com os da cultura estrangeira. Esta capacidade de reconhecer as diferenças no âmbito léxico, permitir-lhes-á serem conscientes da diversidade, riqueza, estereótipos de ambas as comunidades linguísticas. Isto é, os alunos tornam-se plurilingues e desenvolvem a interculturalidade, que permite uma maior capacidade de aprendizagem linguístico-cultural (QECR, 2001: 73).

3. O processo de ensino-aprendizagem do léxico

Independentemente de estarmos a falar de LM ou LE, antes de ensinar devemos refletir sobre como se produz a aprendizagem das palavras num contexto normal. Habitualmente, quando não entendemos uma palavra, tentamos imaginar hipóteses sobre o que pode significar, procuramos no dicionário ou interpretamo-la pelo contexto. Se reaparecer, recuperamos esse conhecimento e reformulamos novas hipóteses ou alargamos os seus significados (aceções), por exemplo. No QECR, equivaleria a falar da ativação das sub-competências linguísticas comunicativas: fonética, ortoépica e ortográfica, gramatical, semântica, lexical e sociolinguística em primeira instância, mas também da competência existencial e da competência de aprendizagem, como é óbvio. (QECR, 2001: 152-154).

Aplicado à língua materna, Duarte (2008: 9) considera de suma importância inscrever como objetivo curricular o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, através da evolução do seu conhecimento intuitivo da língua, para um estágio de conhecimento explícito, desde o primeiro ciclo de escolaridade. O referido conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso escolar, nomeadamente, na aprendizagem da leitura⁶ e da escrita, sobretudo, tendo em conta que parte substancial das aprendizagens escolares se faz através da leitura, e uma parte significativa da avaliação exige um bom nível de desempenho de textos escritos.

Nesta linha de pensamento encontra-se Correia (2011: 224) que segue “*as propostas enunciadas por Sim-Sim, Duarte e Ferraz e Duarte*”, dos laboratórios gramaticais que utilizam a perspetiva empírico-dedutiva. Esta autora aposta no estimular da capacidade de reflexão (análise e síntese), do espírito crítico e do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Refere também que o refletir linguístico deve ser realizado nas quatro modalidades nucleares de uso da língua (ouvir, falar, ler e escrever), especialmente nas modalidades escritas para a LE, na procura de um desempenho global, devido à sua transversalidade. Simultaneamente, por meio destes laboratórios gramaticais⁷, cumprem-se objetivos cognitivos, já que, na reflexão sobre a língua, numa atividade de descoberta, o aluno é convidado a adotar métodos de trabalho característicos da investigação científica (observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalidades claras e teste com novos dados). Por esta razão, a transformação do conhecimento intuitivo da língua num conhecimento reflexivo, objetivo e estruturado constitui um enriquecimento intelectual inestimável para os alunos.

Concordamos com Duarte (2008: 35) na defesa de que o capital lexical do aluno desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento da competência escrita. Aliás, tendo em conta que a leitura é um meio privilegiado do conhecimento, se o aluno dominar o vocabulário compreenderá melhor os textos de temáticas diversificadas, o que se traduz em sucesso escolar, não só em LM (Correia, 2011: 226).

A mesma autora, que considera o léxico como uma componente essencial da gramática, preconiza um espaço próprio para ele na aula de língua, que promova a

⁶ Em “*Las palabras y el escrito*” de Daniel Cassany (RedELE nº0, março 2004) pode-se aprofundar as diferentes estratégias utilizadas por aprendizes e experientes no âmbito da compreensão leitora.

⁷ Uma proposta muito interessante: Silvano, P. e Valente R., S. (2010). “*A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação*”. Porto. Centro de Linguística da Universidade do Porto (pp.275-286).

manipulação de material lexical a partir do qual será construído o conhecimento, considerando as diferentes facetas do saber associado às palavras (morfo sintático, semântico, cognitivo-referencial e discursivo). Nestes laboratórios lexicais, dedicar-se-á especial atenção às questões relacionadas com a produtividade lexical, partindo dos seguintes princípios: que a maioria das unidades léxicas são palavras complexas, cuja estrutura morfológica permite a inferência do significado, e que o treino da capacidade de estudo morfológico permitirá aos alunos ganharem autonomia relativamente ao léxico. Assim, os alunos poderão interpretar do ponto de vista do significado palavras novas sem nunca as terem ouvido ou lido (Correia, 2011: 224).

Aliás, Duarte (2008: 14) acrescenta a unanimemente reconhecida vantagem do domínio de conceitos gramaticais básicos e do treino da reflexão sobre a própria língua materna, como fatores que favorecem a aprendizagem bem-sucedida das línguas estrangeiras.

No entanto, quanto ao ensino do léxico na LM, Bartra (2009: 439) alerta para o facto de ser considerado ainda acessório e complementar do conhecimento linguístico geral, como facilitador apenas da compreensão de textos ou enriquecimento da produção de textos. Por este motivo, aconselha a tomada de consciência do valor central do léxico na aquisição, tanto espontânea, como dirigida na língua materna, acrescentando que o aprendente tem “uma melhor percepção intuitiva e da qual é capaz de reconhecer, de forma mais clara, os seus conhecimentos e lacunas”.

Por tudo o referido anteriormente, defendemos o uso dos laboratórios gramaticais/lexicais para alargar o conhecimento linguístico dos alunos em LM e LE, em geral, mas também como forma eficaz de ensinar vocabulário aos nossos alunos. Mais adiante, na exposição da parte prática, veremos que esta foi a estratégia adotada numa das unidades didáticas do estágio. Através de um laboratório lexical, convidamos os alunos para uma análise e revisão dos processos de formação das palavras, a propósito de um conto de Mia Couto, com o intuito de desenvolver a sua consciência lexical.

Relativamente à riqueza vocabular, exigência muito recorrente nos programas, Correia (2011: 226) acrescenta que o domínio de um vocabulário rico⁸ permite uma

⁸ Correia expõe um percurso pelas crenças do que significa ter um vocabulário rico: antigamente referia-se ao conhecimento de muitas palavras e à produção de textos com grande quantidade de vocabulário correto, daí que se preconizassem atividades de memorização lexical (listas de vocabulário). Hoje em dia, graças aos estudos e investigações sobre o funcionamento do léxico, além dos itens referidos acrescenta-se o uso adequado do léxico em função do contexto (frásico, cognitivo e enunciativo) mas também significa “ter pistas ou ferramentas para inferir aspectos imprescindíveis ao conhecimento e uso das palavras, conhecidas ou desconhecidas (aspectos categoriais, flexionais, semânticos e sintáticos) e, ainda, produzir palavras novas adequadas às necessidades (denominativas e discursivas) que ao indivíduo se apresentam” (2011: 226).

produção linguística eficiente, sendo crucial para o desenvolvimento da coesão lexical e da coerência, fatores-chave para a estruturação do texto, que, como sabemos, são exigidas em todos os níveis de ensino.

No entanto, no que se refere ao léxico que deve ser ensinado no âmbito escolar, Bartra critica o facto de que, tradicionalmente, esse ensino, para a língua materna se tenha centrado só na aquisição do léxico culto ou literário, para o qual é precisa instrução explícita (Bartra, 2009: 436). Embora concordemos com a crítica que Bartra faz, o necessário ajustamento aos programas e à planificação anual prescrita *a priori*, no caso das aulas de Português de Ensino Básico, não nos permitiu o tratamento de textos doutra natureza. Já no Ensino Secundário, felizmente, tivemos mais liberdade de escolha.

No caso do ensino comunicativo, a investigadora Higuera (2004: 7) considera que havia diminuído o ensino explícito do léxico, por acreditar que os alunos aprenderiam implicitamente, a partir do contexto. Ainciburu (2008: 9) concorda com Higuera e critica, profundamente, a postura dos enfoques comunicativos porque “el léxico se establece como um subproducto de las funciones, la secuencia temática y la tarea final”. Na maior parte dos manuais de ELE, o ensino do léxico planifica-se como um resíduo ou um efeito colateral do ensino dos objetivos gramaticais ou funcionais, o aluno “parece” que aprende em contexto. Por esta razão Higuera, quando se trata de falar de aprendizagem de uma LE, mas aplicável também à LM, lembra que os professores devem estar atentos aos dois tipos de aprendizagem existentes, de natureza e objetivos diferentes. Schmitt, citado em Higuera (2004: 7), afirma que a aprendizagem explícita centra a sua atenção na informação que é preciso aprender e garante a sua aprendizagem, embora suponha um investimento maior de tempo (seria impossível aprender assim todas as palavras de que necessitamos para falar uma LE). Pelo contrário, a aprendizagem *incidental* ou não intencionada aparece quando se está a usar a língua com fins comunicativos e, conseqüentemente, o tempo utilizado é duplamente benéfico mas com o inconveniente de tornar mais vagarosa a aprendizagem, pois é gradual e menos sistemática.

Contudo, se considerarmos Nation (citado em Higuera, 2004: 7), deveríamos prestar mais atenção à aprendizagem implícita ou indireta porque ele acredita ser a responsável da maior parte do léxico que aprendem os alunos. Nós pensamos que, por vezes, a exposição reiterada não chega, e devido a isso, noutros casos é preciso um ensino consciente, mediante técnicas e estratégias específicas dirigidas ao desenvolvimento da CLS.

Tipos de aprendizagem de léxico	Explícita	Implícita ou <i>incidental</i> (não intencionada)
Vantagens	Centra a atenção no que é preciso aprender Garante a sua aprendizagem	Aparece em atividades comunicativas Ocorre quando o aluno se expõe a <i>input</i> oral e escrito (atividades de compreensão) O tempo utilizado é duplamente benéfico
Desvantagens	Exige um grande investimento de tempo É impossível aprender todas as palavras de que precisamos para falar uma LE	Aprendizagem mais lenta Aprendizagem gradual e não sistemática

Classificação dos tipos de aprendizagem de léxico segundo Higuera⁹ (2004: 7)

4. Os critérios de seleção do léxico

Na altura de planificar o material didático, deparamo-nos com a dúvida de qual é o léxico que devemos ensinar. Certamente, devemos selecioná-lo porque não o podemos ensinar todo em aula. Tanto Rodríguez Muñoz (citado em Palapanidi, 2012: 70) como Bartol Hernández (2010: 87), consideram essencial uma seleção léxica que preencha as necessidades e interesses de cada aluno nas diferentes fases da aquisição da LE. Por seu lado, Higuera (2004: 19) e Giovannini *et al.* (1996b: 48) também aconselham a tomar como ponto de partida a análise das necessidades léxicas, com a finalidade de as áreas temáticas tratadas estarem mais perto da realidade do aluno, para despertar o seu interesse e potenciar a sua motivação. Nesta linha, aconselham a seguir as orientações do QECR¹⁰ (2001: 76-78) onde aparecem refletidas as necessidades básicas do aprendente de LE, nos diferentes âmbitos: público, pessoal, profissional e educativo, que ajudam a delimitar as possíveis situações educativas.

Bartol Hernández (2010: 88) comenta que, no início, os investigadores recorreram ao critério de frequência porque pensavam que as palavras mais frequentes eram as mais úteis, e assim formula-se o denominado léxico básico. Em palavras de Sifar Kajan (2012: 9), este é um sistema estável que inclui palavras suscetíveis de

⁹ Equivaleria ao que Cassany *et al.* (1994: 383) denominam aprendizagem por imersão e aprendizagem consciente. Refere-se em concreto à Educação Primária, por ser nesta etapa que os alunos são especialmente permeáveis às aprendizagens linguísticas. Refere que a escola deveria insistir para os alunos conseguirem converter o conhecimento passivo em ativo e falarem com maior precisão, dada a sua tendência a usar hiperónimos e expressões demasiado genéricas.

¹⁰ Este documento especifica situações, lugares, instituições implicadas, pessoas, objetos, acontecimentos, atividades e tipo de textos que pode encontrar o aprendente (Higuera, 2004: 19).

aparecerem em todos os discursos independentemente do tema tratado. Porém, Bartol Hernández (2010: 89-90) chegou à conclusão de que o critério de frequência não era suficiente porque não incluía palavras comuns e necessárias para a comunicação quotidiana. Isto deve-se, segundo o autor, a que estas palavras só se utilizam em situações concretas e o seu uso está condicionado pelo tema que se trata. Acrescenta Bartol que na base da seleção léxica para o ensino da LE, a frequência¹¹ não pode ser o único critério dado que palavras muito conhecidas e normais apresentam uma frequência baixa porque o falante só as produz perante um estímulo concreto. Um outro critério é o da rentabilidade/utilidade, porque, para aprender uma palavra, há que ter necessidade de utilizá-la, assim o aluno vê o esforço que faz por compreender e memorizar uma palavra como rentável. O labor do professor será, então, criar essa necessidade, se esta não for clara à primeira vista. Porém, o aluno deve perceber que não vai usar todas as palavras de forma produtiva, e que muitas delas bastará compreendê-las no seu contexto (Giovannini *et al.*, 1996b: 47). Para estes autores, os docentes devem saber quais são as aceções mais frequentes e conhecer o seu uso, assim como atender ao registo e o tipo de discurso que os alunos querem ou devem atingir.

Além destes critérios, Nation (*apud* Higuera, 2004: 19), tendo em conta a finalidade do ensino, assinala outras causas que podem levar um professor a decidir ensinar determinadas palavras: que causem problemas, que precisem delas para outra atividade (um jogo, uma leitura, para falarem de um tema, etc.), que possuam características de um modelo que pretenda ensinar e, portanto, que se os alunos as aprenderem, poderão adquirir outras palavras facilmente. Por último, Higuera (2004: 19) assinala que a seleção deve ser feita em função também da LM e do nível dos alunos.

Recentemente, apareceu um novo critério mais fiável, cuja base está na formulação do léxico disponível numa língua. O conceito de disponibilidade léxica, para López Chávez (*apud* Palapanidi, 2012: 71) é composto pelas palavras comuns numa língua que não são frequentes, a não ser quando requeridas por um tema específico e engloba principalmente nomes, alguns verbos e adjetivos.

Efetivamente, depois da década de noventa, aumentou o interesse pelos estudos de disponibilidade léxica, cujos trabalhos tentavam estimular o *léxicon* mental dos participantes para a produção de palavras disponíveis, que se utilizam só quando a

¹¹ Em 1996, Giovannini *et al.* (1996b: 47) já repararam que este é um critério que se estava a deixar de lado, porque as listas de frequência utilizadas nem sempre respondiam às necessidades reais dos alunos.

situação comunicativa o exige. Graças a estes trabalhos, chegou-se a conclusões¹² tão interessantes como a seguinte: quanto mais desenvolvido o nível linguístico, maior concreção semântica e maior afinidade existe nas respostas dos participantes; isto confirma a ideia de que o *lexicón* mental cresce paulatinamente, não só quantitativa mas também qualitativamente.

Como assinala Šifar Kajan (2012: 16), as investigações de López Morales, Bartol Hernández e Verdeses-Mirabal conseguiram resultados mais generalizáveis e fiáveis, graças ao tratamento informático e à sua análise estatística. Estas investigações têm grandes implicações didáticas¹³ pois permitem a sua aplicação ao ensino, quer das LM quer das LE. Por exemplo, se esta metodologia for usada com os próprios alunos, os resultados informar-nos-ão de como está organizado o seu *lexicón* mental assim como será possível fazer uma análise do efeito e da eficiência do método pedagógico que estivermos a usar, ou mesmo observar o desenvolvimento e detetar possíveis lacunas na CLS.

Uma vez clarificados os critérios de seleção do léxico que queremos ensinar, convém conhecer a classificação¹⁴ para o léxico que propõe o QECR (2001: 159-165). Este, para o tratamento da competência léxica, distingue entre elementos léxicos e elementos gramaticais. Os primeiros referem-se ao conjunto do léxico mais aberto que inclui as expressões feitas (fórmulas fixas, estruturas fixas; verbos com regimes semânticos e todo o tipo de unidades léxicas com polissemia). Os elementos gramaticais, pelo contrário, pertencem a grupos fechados de palavras e têm uma função principalmente sintática (artigos, demonstrativos, pronomes, advérbios interrogativos, preposições, etc.) Para a competência semântica, refere os assuntos relacionados com o significado das palavras, tanto em relação com o contexto geral, como as relações semânticas entre elas. Contudo, como referido no capítulo I, esta classificação não significa uma cisão entre a componente léxica e a gramatical, mas que a competência léxica implica uma competência gramatical. Por sua vez, Gómez Molina (2004b: 790) também opina que, apesar de os elementos gramaticais desenvolverem uma função mais relacional e não semântica, esta classe de palavras pode ser estudada em atividades tanto léxicas como gramaticais.

¹² Uma outra conclusão interessante, encontrada por Šifar Kajan (2012: 17) nas suas investigações, é a incoerência entre a seleção de palavras feita pelo *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* e a disponibilidade léxica.

¹³ Para a seleção léxica, podemos servir-nos do capítulo 6 do QECR (2001: 210) que fornece linhas de orientação interessantes.

¹⁴ Hoje em dia convivem várias propostas de classificação, entre elas podem-se consultar Higuera (2004: 15), Gómez Molina (2004b: 790-793) (2004c: 29-48), Cervero e Pichardo (2000: 43-45).

CAPÍTULO III

A DIDÁTICA DO LÉXICO

1. O ensino do léxico nos diferentes enfoques e métodos didáticos

Relativamente aos princípios metodológicos, faremos um pequeno percurso pelos diferentes enfoques que se sucederam na Didática¹⁵ das línguas, para conhecermos as diferentes concepções sobre vocabulário e qual foi a sua evolução até à atualidade. Seguiremos Morantes e servir-nos-emos também doutros contributos mais recentes como o Enfoque holístico, concebido por Gómez Molina, e o Enfoque criativo de Marita Lüning.

Segundo Morantes (2005: 11-36), uma primeira etapa, que durou até os anos 70 do século XX mais ou menos, considerava que aprender uma língua consistia só em aprender estruturas sintáticas. O léxico encontrava-se totalmente submetido a elas, e o seu aparecimento nos materiais era casual ou baseado em listas de frequência. Só se aprendia o léxico que aparecia nos textos, sem seleção prévia e sem considerar as necessidades dos alunos. O único trabalho que era feito era o ensino da morfologia do léxico, em forma de listas de palavras traduzidas para a sua memorização. Além disso, só era necessário possuir um conhecimento de léxico mínimo, o primordial era a aquisição de estruturas. Os métodos mais conhecidos que se desenharam a partir desta concepção de aprendizagem de língua são o Método de gramática e tradução, o Método direto, o Método situacional e o Método audiolingual. Como o seu nome indica, o Método de gramática e tradução baseia-se na tradução direta para a língua materna. O vocabulário só se explica se é necessário para ensinar uma regra gramatical. O Método direto desaprovava totalmente a tradução e tentou suprimir a língua materna do aluno, usando vocabulário básico através de frases simples e desenhos. Por sua vez, o Método situacional introduziu pela primeira vez a noção de que se deve ensinar o vocabulário em contexto. Por último, o Método audiolingual continua a dar prioridade à estrutura de frase como unidade de ensino e a minimizar a quantidade de vocabulário que se deve aprender. Embora continuasse a subordinar o vocabulário à gramática, este método fomentou o desenho de leituras de dificuldade progressiva a partir de um vocabulário

¹⁵ Didática: parte da Pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. Estuda, portanto, os diferentes processos de ensino-aprendizagem e tem como objetivo ensinar métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem do aluno por parte do professor (*Diccionario de términos DELE* do Instituto Cervantes).

básico e a sua prática com trabalhos de expressão escrita (Cervero & Pichardo 2000: 18). Durante uma segunda etapa, a partir dos anos 70, o léxico revaloriza-se. A aprendizagem do léxico vê-se cada vez como um processo dinâmico e como uma habilidade comunicativa. O objetivo agora não é conhecer estruturas, mas antes saber comunicar através de uma aprendizagem que tenha em conta o significado das mensagens. Por isso o conceito de contexto, de situação comunicativa e dos processos pragmáticos na comunicação humana convertem a gramática em meio e não num fim em si mesma. Para o léxico, aparecem as primeiras propostas de ensino a partir de campos semânticos, de multipalavras e de colocações léxicas. Por outra parte, alarga-se o critério de seleção: além da frequência, investiga-se sobre critérios como rentabilidade, produtividade, utilidade e necessidade. Por último, aos campos semânticos acrescentam-se os campos nocio-funcionais, tentando integrar gramática e vocabulário (Cervero & Pichardo, 2000: 19 - 20). Os dois métodos dominantes nesta etapa são o Enfoque comunicativo e o Enfoque natural. O Enfoque comunicativo expõe o aluno à língua de forma natural e em contexto, sem instrução explícita sobre as estruturas linguísticas nem sobre o vocabulário. O ponto de partida são áreas temáticas e situações comunicativas reais.

O desenvolvimento deste último enfoque é o Enfoque por tarefas, em que toda a atuação didática se planifica a começar pela tarefa final. Os conteúdos léxicos, gramaticais, socioculturais, etc. necessários para levar a cabo a tarefa final sequenciam-se ao longo de toda a unidade didática.

Tanto o Enfoque comunicativo como o Enfoque por tarefas sublinham as estratégias de aprendizagem e a avaliação do processo de aprendizagem, para possibilitar a autonomia e a auto-avaliação do aluno. O trabalho com o vocabulário contempla-se como mais um âmbito do conteúdo linguístico em função das necessidades comunicativas ou da tarefa final a realizar. No Enfoque por tarefas, as unidades temáticas incluem um vocabulário básico associado à tarefa e uma metodologia explícita que contempla as diversas etapas do processo: introdução ao campo semântico, a compreensão, a retenção e a reutilização das unidades (Bartra, 2009: 438). Graças à introdução do léxico em situações concretas, o aluno infere com maior facilidade o significado e o valor pragmático do léxico que está a ser estudado (Bartra, 2009: 457). Porém, os mais recentes métodos funcionais e comunicativos, apesar de focalizarem a competência comunicativa, apresentam uma visão excessivamente holística do processo de aprendizagem para que possamos afirmar que

existem propostas claras de ensino de léxico, em palavras da mesma autora (2009: 437), com quem concordamos.

Quanto ao Enfoque Natural, desenvolvido sobretudo por Krashen nos anos 80, “ênfatisa a exposição a um *input* compreensível e significativo, mais do que produções gramaticais corretas” (Morantes, 2005: 23). Dá-se muita importância ao vocabulário desde o princípio, tornando o aluno consciente das diferenças e das similitudes entre a sua LM e a LE, para evitar as traduções.

Numa terceira e última etapa, que arranca nos anos oitenta até à atualidade, começa-se a investigar sobre a aquisição do léxico e a formação do *lexicón* como parte da aquisição total da LE, a partir de unidades léxicas, com as suas combinações sintagmáticas e os seus diferentes significados. A atenção centra-se, portanto, no processo de aprendizagem do léxico como um processo criativo e qualitativo mais do que quantitativo e acumulativo. Quanto aos métodos, continua-se dentro dos anteriores (comunicativo e por *tareas*), mas concedendo mais importância à instrução direta. Neste âmbito surge um enfoque claramente lexicalista: o Enfoque Léxico de Lewis, proposto nos anos 90, que afirma que a gramática deve submeter-se ao léxico e não ao contrário. Higuera resume em quatro princípios básicos a teoria do Enfoque léxico:

[...] primacía de la enseñanza de léxico en detrimento de la gramática; atención, por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos o *chunks* para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítemes aislados, como el aprendizaje del sistema; en tercer lugar, importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto, y, por consiguiente, de las colocaciones; y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico (2004: 12, *itálico no original*).

Os contributos dados pelo Enfoque léxico supõem uma inovação de grande repercussão no ensino do léxico de uma LE, que impulsionou uma mudança de paradigma. Tendo como objetivo principal conseguir fluência e naturalidade na comunicação, fomenta o desenvolvimento da capacidade linguística do aprendente através da aprendizagem de blocos pré-fabricados de palavras (*chunks*), conforme o *principio de idiomaticidad*¹⁶ de Sinclair (Higuera, 2008). Graças à aprendizagem destes segmentos léxicos, enunciados linguísticos usados por nativos, o Enfoque léxico converte-se numa forma de ensinar a gramática. Vemos, portanto, que Lewis concebe a

¹⁶ Este princípio afirma que a língua é formada por um extenso número de blocos semiconstruídos que o falante tem memorizado e que pode combinar ao falar.

língua como um conjunto de peças léxicas que se relacionam entre si por meio de estruturas gramaticais, e não como um conjunto de estruturas sintáticas em que se inserem unidades léxicas. Aprender uma língua portanto é saber segmentar o léxico em unidades complexas; não se trata de construir um *puzzle* com peças mas sim de reconhecer as partes constituintes dos referidos segmentos. Assim, a dicotomia gramática/vocabulário não é válida porque o léxico, a morfologia, e a sintaxe são um *continuum* de aspetos interrelacionados (Lewis, 1993: 90). Para Lewis, a gramática tradicional ensina o que é possível dizer, o que nos leva a exemplos corretos ainda que nem sempre sejam adequados ou naturais (**hacer decisiones, *meto música*). Este enfoque insiste na ideia de que cada palavra tem a sua própria gramática e defende um ensino qualitativo do léxico: não se trata de aprender palavras novas, mas sim de saber mais sobre as já conhecidas (Álvarez Cavanillas, 2007: 31). De facto, Lewis concede especial relevância, na sua proposta, à organização sintagmática ou horizontal das palavras, ou seja, do contexto e do co-texto e portanto, das colocações¹⁷: “unidad léxica, caracterizada por su arbitrariedad y formada por dos palabras que suelen coaparecer y que presentan variedades en el eje sintagmático y paradigmático” (Higueras, 2004: 10).

As colocações apresentam uma fixação arbitrária baseada no uso repetido, isto é, não há regras semânticas que expliquem porque dizemos “sacar buena nota” e não “coger buena nota” (Álvarez Cavanillas, 2007: 33).

Para o tratamento das colocações na nossa prática, seguimos a proposta de Higueras (2004: 15) que propõe uma classificação não discreta. Assim, dentro das UL diferencia, por um lado, as unidades que coincidem com a palavra, e por outro, as unidades pluriverbais. Dentro destas últimas, distingue seis tipos: colocações¹⁸ prototípicas e não prototípicas, compostos, compostos sintagmáticos, expressões idiomáticas e expressões institucionalizadas.

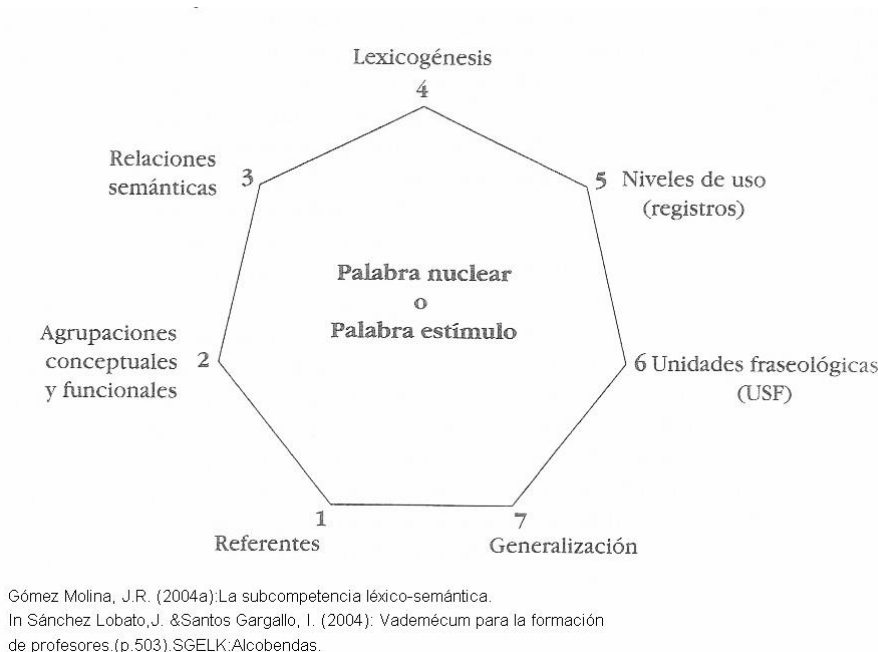
Para Higueras (2004: 12), aplicar o Enfoque léxico nas aulas representa uma mudança de atitude do professor e considera que o Enfoque Léxico não supõe uma rutura com o Enfoque comunicativo. Opina que se trata de um desenvolvimento deste, porque herda os seus pressupostos sobre o ensino, embora concedendo mais importância ao léxico do que à gramática e às funções (2004: 12).

¹⁷ Koike (2008) faz uma excelente análise das colocações léxicas para o Espanhol atual, baseado nas suas características formais e semânticas.

¹⁸ Na classificação das colocações, nas prototípicas, um dos lexemas selecciona o outro. Caracterizam-se pela regularidade sintática e transparência semântica. As não prototípicas mais abundantes, caracterizam-se pela institucionalização e a frequência de ocorrência para falar de um tema determinado. A sua aprendizagem é necessária pois ajuda a evitar erros de combinação de palavras devido à diossincracia as colocações em cada língua.

O próprio QECR (2001: 160) recolhe algumas propostas deste enfoque, sobretudo, quando descreve as características que os aprendentes possuem em cada nível de referência para atingir a competência léxica, segundo a amplitude e domínio do vocabulário (*Vide* anexo nº. 2). Pelo seu lado, o Plano Curricular do Instituto Cervantes estabelece os campos semânticos, o léxico e termos concretos com equivalências para cada nível de referência¹⁹.

Outra das contribuições para o ensino-aprendizagem do léxico é a proposta de Gómez Molina (2004a: 502). Apresenta um modelo holístico, que parte da palavra nuclear do texto e que integra dois planos, um referido aos destinatários e outro relacionado com a atuação do professor na aula. A conhecida afirmação que se tornou na base do Enfoque holístico é “o domínio de uma unidade léxica será maior quantos mais aspetos se conheçam dela”.



Conforme o desenho, é constituído pelas seguintes partes:

1. *Os referentes*. Relação da palavra nuclear com o resto de unidades léxicas do texto ou outras já conhecidas, assim como as relações sintagmáticas da palavra nuclear no texto.

¹⁹ O Plano Curricular do Instituto Cervantes (2006: 305-311) além de se adscrever ao Enfoque nocional, também está em consonância com o postulado pelo Enfoque Léxico. Isto é, dá conta da dimensão combinatória do léxico e baseando-se num conceito mais alargado de unidade léxica, parte do princípio de que “un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruídos que puede combinar al hablar”. As noções do PCIC dividem-se em duas categorias: gerais (que podem ser necessárias em qualquer contexto comunicativo) e específicas (relacionadas com temas determinados). A primazia do léxico no PCIC demonstra-se porque as unidades léxicas vêm acompanhadas de um exemplo “ilustrativo, frecuente e natural” que ilustra possíveis combinações de palavras (co-texto).

O objetivo é ativar o mapa conceptual e atualizar os conhecimentos prévios. Exerce uma função de diagnóstico.

2. *Agrupações conceptuais e funcionais*. Categorização das unidades léxicas conhecidas para estabelecer relações paradigmáticas e nocionais entre elas. Por exemplo, mediante a elaboração de campos semânticos, associogramas ou da descoberta do intruso numa série de vocábulos.

3. *Relações semânticas*. Desenvolvimento das relações associativas pelos diferentes significados: denotativo, sinónimos, etc. É o momento de fazer pesquisas no dicionário.

4. *Lexicogénese*. Morfologia e formação de palavras relacionadas com a palavra nuclear do texto. É importante conhecer os mecanismos de criação léxica e não separar o gramatical do significativo. Gómez Molina opina que convidar os alunos a gerar novas unidades léxicas permite conhecer o processo criativo que desenvolvem no *lexicón* e os seus erros léxicos de interlíngua.

5. *Níveis de uso ou de registo*. Este vértice do esquema atende às variantes diatópicas e diafásicas. Nas primeiras, convém apresentar as variantes mais relevantes do Espanhol de América (e do Português, acrescentamos nós), e nas segundas, o léxico culto, o popular, as gírias, etc. assim como o valor semântico-pragmático de determinadas unidades léxicas (ironia, atenuação, intensificação), os eufemismos ou disfemismos e que numa família léxica, os diferentes étimos dão lugar a vozes com usos distintos (*niño, niñera/ pueril puericultor, pediatra*).

6. *Unidades fraseológicas*. Estudo das expressões fixas e de combinações sintagmáticas que incluam a metáfora, relacionando-a, quando possível, com a cultura da língua alvo. Uma atividade pode ser relacionar expressões com os seus significados, por exemplo.

7. *Generalização*. Aplicação e repetição das unidades léxicas estudadas para a sua conceptualização plena, de forma a o aluno poder usá-las de maneira produtiva, através de contextualizações de uso (diálogos, descrições, narrações, exposições, debates) ou de procedimentos lúdicos (crucigramas, sopas de letras, etc.). Esta última fase serve para que os professores combinem todos os exercícios ou atividades, focando-se nas dificuldades que se foram encontrando e melhorar o processo de aprendizagem. O recomendável é aplicar este enfoque de forma a trabalhar um destes aspetos por dia, ainda que o mais importante seja que o tratamento seja sistemático (Mohd Hayas, 2009: 366).

Nestes últimos anos, um outro enfoque irrompeu de maneira firme no ensino de segundas línguas. O Enfoque criativo de Marita Lüning (1996) reivindica atividades

criativas e efetivas que desafiem as capacidades intelectuais dos alunos, entendendo o termo criatividade como:

[...] crear algo nuevo y original, descubrir problemas por iniciativa propia y probar posibilidades múltiples para solucionarlo, realizar combinaciones nuevas, ser flexible y capaz de pensar de una manera divergente. (Mohd Hayas, 2009: 353)

Segundo este enfoque, o professor deve ser criativo para elaborar atividades que aproveitem todos os meios e que respeitem todos os estilos de aprendizagem para aumentar o interesse na aprendizagem, a partir da análise de necessidades léxicas, como guia para a planificação de unidades didáticas atrativas. Também sugere a utilização dos associogramas, como uma forma diferente de pensar e de registar informação. Esta estratégia, fundamentada na aprendizagem significativa, permite registar e organizar uma maior quantidade de informação nos dois hemisférios cerebrais, pois exige esforço intelectual, promove a responsabilidade e estimula a criatividade. É uma atividade que se pode utilizar desde o princípio da apresentação de unidades didáticas, que trata de ativar o *lexicón* mental, onde as palavras estão armazenadas em redes associativas. É um exercício utilíssimo porque ajuda a explorar palavras novas e estimula a imaginação dos estudantes. O professor apresenta a palavra nuclear (normalmente uma noção geral dum campo semântico amplo e aberto: *las vacaciones, la ropa, los transportes*) e, entre todos, vão preenchendo o associograma. Para ativar e desenvolver as redes mentais, este enfoque recomenda também a apresentação de material visual como fotos, cartazes, publicidade, objetos reais, caricaturas, desenhos, etc.

Outro recurso indicado por este enfoque é a escrita criativa, como ajuda para a ativação das associações do *lexicón*. Pode ser a criação de um poema simples aplicando o vocabulário de uma nova área temática ou de um texto curto, a partir só de uma ficha com cinco palavras que pode ir complementado com uma fotografia ou a substituição de palavras por imagens. Os alunos costumam gostar destes exercícios, já que o carácter criativo torna a aprendizagem em diversão. Assim, a exploração da componente lúdica também é indicada, pois cumpre todas as exigências de uma melhor retenção no proceso de aprendizagem. Nos jogos indicados por este enfoque encontram-se: sopas de letras, crucigramas, procurar as diferenças, adivinhas, acabar uma frase acrescentando palavras novas e a criptografia, entre outros.

Para concluir a nossa análise dos métodos, verificamos que antes dos enfoques comunicativos²⁰, nos modelos clássicos, os critérios que fundamentavam a organização dos conteúdos léxicos significavam alguns problemas porque eram aleatórios, de certo paralelismo como o Enfoque vocabulário-gramática. De acordo com estes critérios, a subjetividade do professor determinava a sua organização, os temas acabavam por ser dedicados a âmbitos como a família, partes do corpo, a comida, etc., e os conteúdos gramaticais definiam os léxicos. Outro problema de seguir estes critérios era deixar à margem o aluno, assumindo um papel passivo que pode trazer como consequência a falta de motivação e eventuais desajustes relativamente às suas necessidades.

Pensamos, como Gómez Molina (2004 a: 492), que a primeira questão que deve resolver um professor é saber qual é o enfoque didático que vai usar, que tipo de atividades, estratégias e procedimentos vai utilizar, embora o próprio autor considere que não existe nenhum método que sirva para todas as situações comunicativas e que várias técnicas podem servir para mesmo objetivo (2004a: 498). Destas premissas, podemos depreender que o professor pode e deve ser eclético e recolher quantas contribuições considere pertinentes e benéficas, dos diferentes enfoques e orientações, em função das necessidades específicas dos seus alunos, em particular.

Assim, segundo o QECR (2001: 197), os professores “devem explicitar quais os pressupostos que dizem respeito à aprendizagem das línguas nas quais o seu trabalho se baseia e quais as suas consequências metodológicas”.

Além do enfoque didático que adotarmos, concordamos com Higuera (2004: 18) quando indica que o professor deveria ser capaz de analisar de forma crítica o tratamento da componente lexical do manual com que trabalha²¹. Certamente, além da necessidade de conhecer as conceções teóricas ao nosso dispor, quando se trata de ensinar vocabulário, é prioritário que professores/as reparem no manual que estão a usar e conheçam qual é a conceção metodológica em que se inserem, assim como verificar como se organizam os objetivos e conteúdos linguísticos e as unidades didáticas pois, como sabemos, sempre respondem a um enfoque determinado. Dependendo do manual,

²⁰ Como Cervero e Pichardo (2000: 21) referem, até ao Enfoque comunicativo, não havia lugar para atividades específicas dedicadas ao vocabulário. Após as publicações do Conselho de Europa nos anos 70 e concretamente a de um nível Umbral (1979), assim como estudos no campo da Psicologia da linguagem, marca-se o começo de uma nova etapa para o processo de ensino-aprendizagem de segundas línguas. A língua passa a ser considerada como um processo dinâmico e criativo que dá espaço aos interesses, necessidades, formas de aprender, conhecimentos prévios dos alunos, a quem devemos capacitar para saber atuar em situações reais de comunicação. Nesta perspetiva, o vocabulário adquire tanta importância como as regras gramaticais.

²¹ Por tal motivo fornece alguns pontos de análise: que a aprendizagem do léxico constitua um meio para melhorar a competência comunicativa dos alunos e não seja um fim em si mesmo, que o léxico esteja associado a outros conteúdos (tanto em atividades de prática controlada como nas comunicativas), que o léxico que queremos ensinar possa aparecer tanto no enunciado, numa tabela, numa descrição antes da atividade e por último que deveria ensinar-se utilizando todas as competências e não unicamente na compreensão leitora (como se vinha fazendo até há poucos anos atrás).

não é estranho que a progressão e o grau de domínio léxico alcançado pelos alunos sejam diferentes (Cervero & Pichardo, 2000: 15).

2. Recursos e atividades para o ensino do léxico

Devido à sua amplitude e diversificação de recursos e atividades existentes, apenas serão tratados aqueles que foram utilizados com os alunos durante o ano de estágio e que serviram como base de estudo e de uma investigação em ação que este relatório tenta refletir. Neste sentido, queremos começar fazendo uma ressalva, pois apesar da sua amplitude, nos inquéritos feitos aos professores²², estes dizem utilizar sempre o mesmo tipo de recursos e atividades, e desconhecer outras técnicas ou estratégias para trabalhar o léxico.

Dentro da diversidade dos instrumentos e ferramentas que existem para o ensino e trabalho lexical em aulas, queremos deter-nos nos seguintes:

1) O *dicionário*²³: instrumento privilegiado de promoção da comunicação linguística em LM ou LE, nas suas vertentes de compreensão, mas também de produção, em que o consulente continua a ver um instrumento normalizador, como repositório de usos corretos, ou “manual de tira-teimas”. Mais do que explicações, o consulente do dicionário procura respostas concretas (o que se pode dizer ou se uma expressão é correta), considerando assim este instrumento como orientador de usos e veiculador da norma linguística (Correia, 2011: 230).

Atualmente, os dicionários apresentam um nível de complexidade de tal ordem que para descodificá-los é preciso treinar e ensinar o seu uso aos alunos, para este não resultar cansativo nem entediante. Nos inquéritos, a maioria dos alunos responde que a procura na Internet é mais eficaz pela rapidez e acessibilidade das definições o que, infelizmente, torna mais complicado incentivar o seu uso. Aliás, é claro que ensinar a tirar o melhor partido do dicionário presuppõe um conhecimento prévio por parte dos professores.

Segundo Bartra (2009: 454), tanto para a LM como para a LE, no uso dos dicionários deve destacar-se a importância do exemplo, já que completa a definição e mostra a utilização do termo no contexto gramatical e contextual. Além disso, devem

²² Vide a gráfico nº 57, gráfico 2 e anexo nº.58, gráfico 4.

²³ Para a língua portuguesa, Correia (2011: 232) aconselha o portal: www.portaldalinguaportuguesa.org. Para as colocações em Espanhol recomendamos o portal: www.dicesp.com (Diccionario de Colocaciones del Español) e o dicionário *Redes.Diccionario del Español Contemporáneo*, dirigido por Ignacio Bosque.

conter informações como: homónimos, parónimos, restrições combinatórias, que usos são vulgares, a fraseologia em que o termo participa, os sinónimos por aceção e uso, a pronúncia, etc.

Como instrumento imprescindível para a aprendizagem de léxico e da língua em geral, opinião que partilham todos os professores²⁴ inquiridos, deveria estar sempre presente nas aulas, e não só na de língua, porque proporciona ao aluno um grau de autonomia muito elevado.

Relativamente ao seu uso, Cassany (1994: 386) alerta para não se abusar dele, e utilizá-lo só em momentos necessários, quando precisamos de uma informação específica importante. Além disso, não é partidário do seu uso sistemático quando se procuram todas as palavras desconhecidas em atividades de leitura, por exemplo. O autor também assinala a pertinência do uso de um dicionário adequado à idade e ao nível dos alunos para não ser desmotivador.

Higueras (2004: 21) também considera imprescindível tanto adestrar o aluno no seu manejo como ensinar a discernir quando convém utilizá-lo, como a descobrir a palavra-chave de um texto (escrito ou oral) e mesmo eleger as palavras que queremos aprender. Descodificar sentidos não apreensíveis por contexto, resolver dúvidas de ortografia, como auxílio de tarefas de escrita, etc. são algumas técnicas para treinar o seu uso (Correia, 2011: 232).

Na parte prática, concretamente na alínea dedicada à análise dos questionários, exporemos mais pormenorizadamente as crenças de alunos e professores relativamente a este recurso.

2) *Ferramentas computacionais*²⁵. Graças à publicação on-line de dicionários ou repositórios de informação lexical, podemos-nos auxiliar deles para a construção de materiais de trabalho.

Embora, na opinião de Bartra, os recursos existentes na rede para a aprendizagem de línguas, os *chats*, o *e-mail*, etc. sejam instrumentos facilitadores por serem rápidos e cómodos, considera que estão sujeitos aos mesmos princípios metodológicos, do ponto de vista cognoscitivo, que as estratégias mais convencionais e clássicas. O mesmo opina das estratégias como o visionamento de filmes, séries de TV, anúncios, gravações, audições de músicas, etc. (2009: 458).

²⁴ Vide gráficos n.ºs. 6, anexo n.º 57 e 58.

²⁵ Para sugestões de publicações *on-line* ver Correia (2011: 232) e Martín Mohedano (2004: 115-136).

3) *Os textos*: Indiscutivelmente são das fontes mais ricas de vocabulário para serem trabalhados em aula, sobretudo se são autênticos. Na sua exploração, estes devem ser diversificados tematicamente além de interessantes e desafiantes, “no sentido em que confrontem o aluno com as suas próprias dificuldades e limitações, obrigando-o a resolver problemas colocados pela descodificação e utilização de vocabulário novo” (Correia, 2011: 233). Aliás, os textos devem ser progressivamente mais complexos e oferecerem maior resistência à descodificação.

4) *As fichas de trabalho*. Como referido, na explicitação do conhecimento lexical do trabalho laboratorial, as fichas de trabalho desempenham um papel crucial no seu desenvolvimento, já que supõem um conjunto coerente de exercícios que convida a refletir sobre a estrutura das palavras, a usar o dicionário, a criar neologismos, etc. Correia propõe exercícios para o treino da “produtividade lexical” sendo que esta se refere

[...] à capacidade inerente ao próprio sistema linguístico que permite a construção de palavras por processos interiorizados e sistemáticos. A produtividade manifesta-se através de processos de construção de palavras, tais como a derivação afixal e a conversão, a composição *stricto sensu* (composição com recurso a arqueo-constituintes ou composição morfológica e morfossintática). Os produtos de processos produtivos fazem parte, normalmente, da neologia denominativa e da neologia de língua (2001: 234-237).

5) *Listas de palavras ou de vocabulário*. Como referido, tradicionalmente a aprendizagem do vocabulário baseava-se na memorização destas listas. Como alternativa, Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves (2008: 23) propõem o “*Diário de um descobridor de palavras*” para que os alunos registem a sua aprendizagem individual de novas palavras, que lhes permite ir organizando o seu próprio catálogo de recursos com uma entrada por semana. Cada aluno preenche uma tabela com a palavra nova e indica onde a encontrou, se a ouviu ou leu antes, como tentou adivinhar o seu significado, o que quer dizer e por último, usa-a numa frase.

Neste sentido, Gelabert, Bueso e Benítez (2002: 56) recomendam que o estudante possua um caderno independente para organizar o léxico aprendido em campos léxicos, categorias gramaticais, ações, etc. Cervero e Pichardo quanto a isto, opinam que:

[...] las listas de palabras pueden ser útiles si se confeccionan siguiendo criterios semánticos, sintácticos, morfológicos, asociativos, etc., que presupongan una organización o jerarquización significativa para el/la estudiante, que, en el caso ideal, es quien ha de establecerlos (2000: 92).

É evidente que a CLS vai além das listas exaustivas e da competência gramatical, não basta alargar o léxico necessário (ativo e passivo), os alunos têm de adquirir critérios de uso para cada palavra em relação com o registo, a precisão, as conotações, etc. da situação comunicativa em que a querem utilizar (Cassany *et al.*, 1994: 382).

6)*Práticas cloze*: a mecânica e a utilidade da técnica de preencher espaços em branco de um texto, especialmente como exercício de compreensão (leitora e auditiva), pode aplicar-se também ao léxico. Pode tratar-se de palavras ou expressões dedutíveis pelo contexto ou fazer a seleção por alguma característica léxica ou gramatical (adjetivos, verbos, etc.) (Cassany *et al.*, 1994: 387). Esta técnica foi usada em várias ocasiões durante as práticas do estágio, com músicas, vídeos, etc.

7)*Atividades com imagens*: os exercícios que combinam o léxico com a imagem (desenhos, BD, fotografias, etc.) podem ser variados: designar objetos, unir termos equivalentes (“formar pares”), descrever uma imagem, relacionar com setas (Cassany *et al.*, 1994: 388).

8)*Relações semânticas*: exercícios em que o aluno tem de procurar sinónimos, antónimos ou hiperónimos de uma palavra determinada, ou procurar significados de uma palavra polissémica, escolher a aceção de uma palavra segundo um contexto determinado, etc. (Cassany *et al.*, 1994: 387).

Mesmo assim, ainda que trabalhemos especificamente o vocabulário e as relações semânticas, não nos podemos esquecer que se encontram presentes nas atividades de compreensão e expressão que se fazem na aula. De facto, para estes autores, a melhor forma de trabalhar a sinonímia é usar textos completos (e não listas de palavras), em que os alunos devem procurar sinónimos de algumas palavras sublinhadas que podem vir a ser intercambiáveis nesse contexto concreto; ou manipular um texto de forma a que uma palavra se repita muitas vezes, é um bom exercício de coesão textual, que treina a repetição pela substituição léxica (Cassany *et al.*, 1994: 388).

No que se refere ao desenho de atividades, os conteúdos léxicos, conforme Higuera (2004: 19), precisam de uma sequencialização como qualquer outro tipo de conteúdo linguístico e de uma gradação da dificuldade entre as atividades propostas, além de se saber que tipo de aprendizagem planificada ou casual gerará a atividade utilizada. Para planificar a aprendizagem, segue Nation (Higuera 2004: 19), cujos estudos relacionam a técnica usada com cada tipo de aprendizagem:

Ensino direto	Explicações do professor
	Ensino entre colegas
Aprendizagem direta	Estudar a partir de cartões que contêm palavras
	Utilizar o dicionário
Aprendizagem <i>incidental</i>	Deduzir pelo contexto em leituras extensivas
	Utilizar o léxico em atividades comunicativas
Encontros planejados	Leituras de dificuldade progressiva
	Exercícios de vocabulário

As atividades podem ser contextualizadas (métodos comunicativos, por exemplo), ou descontextualizadas (reforço de alguns itens léxicos em particular, exploração de alguma técnica, verificação do aprendido, etc.), mas sempre organizadas num âmbito de atividades mais alargado ou como resposta a uma necessidade concreta relacionada com um tipo de texto ou com uma área temática determinada (Cassany *et al.*, 1994: 382).

Aplicado ao Enfoque por tarefas utilizado nas aulas de Espanhol, para Prendergast (citado em Estaire, 2007: 401), uma reciclagem focalizada pode ser feita de diversas formas e integrada em atividades de compreensão ou de produção, oral ou escrita:

- Como pré-tarefa, para ativar sobretudo unidades léxicas conhecidas que serão necessárias na tarefa, associações de ideias em torno do tema que se vai trabalhar, um campo semântico de cujo aparecerá léxico novo mais tarde;
- Na fase da pós-tarefa, principalmente para consolidar, integrar o novo com o conhecido, ampliar a rede de associações, relacionar o léxico visto com as vivências dos alunos, reutilizá-lo, etc.
- De forma independente, nos momentos que se considerem convenientes, através de atividades de léxico com identidade própria, sem necessidade de estarem vinculadas a outras atividades.

Parece-nos interessante a proposta da autora de uma tipologia²⁶ de tarefas para reciclar léxico e alargar as redes associativas, já que sugere formas de implicação dos alunos abrindo o desenho das tarefas às suas contribuições, oferecendo-lhes a oportunidade de criar os seus próprios materiais de reciclagem e alargamento de léxico. As atividades incluem diagramas, mapas conceptuais, árvores, etc. para trabalhar campos semânticos; tarefas de escalas/gradações (adorar/amar); de trabalho com colocações, expressões idiomáticas e provérbios; para trabalhar aspetos morfológicos; pós-tarefas derivadas de textos escritos ou orais utilizados em tarefas de compreensão; tarefas de “Respuesta Física Total” (RFT); com desenhos; de criação de histórias, *sketches*, poemas ou músicas; *tareas* de escolha múltipla, de relacionar, de encontrar o intruso, de completar frases, diálogos, etc.

No QECR (2001: 209), inseridas no desenvolvimento das competências linguísticas, encontramos orientações do modo como devemos esperar que os nossos alunos desenvolvam o seu vocabulário. Curiosamente, incluem a memorização de palavras com a tradução correspondente porém também convidam à semântica contrastiva dos elementos lexicais em LM e LE.

Tal como afirma Higuera (2004: 16), o objetivo da aprendizagem de léxico é conseguir que a informação lexical passe da memória a curto prazo (MCP) para a memória a longo prazo (MLP) e por isso é fundamental que os alunos treinem em atividades a relação entre as unidades lexicais novas com as já conhecidas, criando deste modo redes entre elas.

Por sua vez, Thornbury, citado em Higuera (2004: 16), exemplifica diferentes tipos de atividades que permitem ao aluno a referida integração, através de uma escala. Primeiro, sugere que se comece por atividades de identificação, passando para atividades cujo objetivo será selecionar, de seguida classificar e por fim ordenar segundo algum critério. Thornbury também propõe algumas técnicas para ajudar os alunos a recordar as unidades léxicas aprendidas e assim evitar o esquecimento: repetir atividades, utilizar regras mnemotécnicas, proporcionar o reencontro com essas palavras noutros contextos e proporcionar oportunidades para que se usem as palavras e para que haja um processamento cognitivo profundo.

²⁶ Para mais informação sobre as tarefas, consultar Estaire (2007) ou o QECR (2001: 209).

O próprio professor precisa de planificar, também, atividades de revisão cíclica, por forma a rever o que foi aprendido, uma vez que são necessários vários contactos com uma unidade lexical para que esta possa formar parte do nosso léxico ativo.

Por último, na planificação de atividades, além das necessidades dos alunos, deve ser dada atenção também a todos os domínios, à incorporação da componente lúdica na aprendizagem e à necessidade de relacionar os conteúdos lexicais com outros conteúdos que integram a competência comunicativa, com o objetivo final do progresso desta competência no aluno (Higueras, 2004: 20).

3. Estratégias pedagógico-didáticas para o desenvolvimento da CLS

Centraremos esta secção na exposição de argumentos que justificam a necessidade do ensino de estratégias para um correto e eficaz desenvolvimento da CLS. Para começar, Cassany *et al.* (1994: 380) opinam que a CLS não pode ser só uma competência, cujo domínio consista apenas no conhecimento de palavras e de conceitos, mas antes deve consistir também no conhecimento e desenvolvimento das diversas estratégias para usá-la com eficácia e adequação, incluindo por isso a competência estratégica e a Pragmática.

Concretamente, no *Diccionario de términos ELE* do Instituto Cervantes, a competência estratégica aparece definida como a capacidade de o aprendente se servir de recursos verbais e não verbais com a finalidade de favorecer a efetividade na comunicação, assim como de compensar eventuais carências, devidas a lacunas no conhecimento que se tem da língua ou ainda doutras condições limitadoras da comunicação. Como referido anteriormente, trata-se de uma sub-competência da competência comunicativa, junto com a linguística, a sociolinguística e a discursiva.

Giovannini *et al.* (1996a: 91) opinam que, através dos métodos funcionais e comunicativos, encontramos propostas claras de ensino de léxico, porque o Enfoque nocio-funcional permite dotar de autonomia o ensino do vocabulário com a introdução da ideia de “campos nocionais”, isto é, a distribuição do vocabulário em grupos interligados na base dum critério temático ou nocional. No entanto, um problema que apresenta este enfoque, por se tratar de um programa estruturado mediante conteúdos léxicos, é que potencia o ensino para a comunicação mas não por meio da comunicação. Trata-se de um programa pensado para que os alunos desenvolvam unicamente conhecimentos de léxico, mas não as capacidades do uso do léxico.

Neste âmbito, o QECR não faz qualquer menção, não orienta sobre a componente estratégica nos procesos de uso da língua, nem nos do seu ensino, aprendizagem ou avaliação. Contudo, a função do professor não é apenas a de apresentar vocabulário novo e explicar o seu significado ou função. O professor deve preparar os alunos para poderem renovar e enriquecer constantemente o seu vocabulário pessoal, favorecer o seu interesse e sugerir estratégias para se tornarem sujeitos autónomos e não simples objetos passivos que engolem e memorizam palavras desconhecidas (Cassany *et al.*, 1994: 385).

Referido isto, se a nossa preocupação é responder às necessidades e interesses dos alunos e dotá-los de estratégias, o processo de instrução estratégica deve ter como ponto de partida as estratégias que o aluno utiliza previamente (Higueras, 2004: 22). Neste sentido, é óbvio que cada aluno pode ter as suas próprias estratégias e aplicá-las adequadamente em função da situação comunicativa, por isso, outro dos papéis do professor/-a será dar ideias e ajudar os alunos a refletirem sobre as estratégias e “truques” que estão a usar. Isto é, ajudá-los a refletirem de forma metacognitiva²⁷ e estratégica para decidir com quais das atividades de aprendizagem e de comunicação e que estratégias consideram mais eficazes, e como se fomenta o seu desenvolvimento (Baralo, 2006: 2). Aliás, ensinar estratégias não se limita a ensinar técnicas, pois tentaremos conseguir que o aluno reflita sobre a pertinência de utilizar determinada técnica (Higueras, 2004: 20).

Efetivamente, quando os alunos se encontram com palavras novas, ativam estratégias e técnicas para lhes poderem atribuir um significado e a seguir aprendê-las, podendo ser que o façam de forma inconsciente. O trabalho do professor é proporcionar instrumentos para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos (Giovannini *et al.*, 1996a: 60), para se tornarem mais conscientes e dominarem as suas formas “espontâneas” de lidar com as tarefas comunicativas.

Como informação valiosa, analisaremos, no capítulo VI, os resultados dos questionários, realizados, com este intuito, no início do estágio, pois revelam as estratégias que utilizam habitualmente os alunos. Desta leitura podemos facilmente inferir qual deveria ser o nosso ponto de partida. Porém, mesmo que o desconheçamos

²⁷ Segundo o *Diccionario de términos ELE* do Instituto Cervantes: “las estrategias metacognitivas constituyen un grupo de estrategias de aprendizaje (los otros tres grupos son las estrategias comunicativas, las cognitivas y las socioafectivas). Consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. A diferencia de las cognitivas, estas estrategias permiten al aprendiente observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje”.

ou na falta deste ponto de partida “ideal”, não desesperemos, pois Higuera opina que não existem boas ou más estratégias, mas sim boas ou más aplicações das mesmas. Só se relacionarmos bem o objetivo de uma tarefa com a estratégia correspondente, poderemos afirmar que umas são mais eficazes do que outras. O importante, assinala esta autora, é ensinar estratégias de forma explícita (2004: 23). Para o ensino explícito²⁸ do léxico, Schmitt (*apud* Higuera, 2004: 8) assinala três técnicas: ensinar os significados mais frequentes, dar informação sobre famílias de palavras e por último, que o professor saiba quais as palavras problemáticas para o grupo alvo concreto. Se o objetivo for o ensino implícito é importante lembrar que este acontece quando o aluno se expõe a grande quantidade de *input* oral e escrito, isto é, através de atividades de compreensão (Higuera, 2004: 8).

Por sua vez, Gómez Molina (2004a: 508) comenta que vários estudos concluem que um fator de sucesso na aquisição do vocabulário de uma LE é o uso de diversas estratégias, mais do que a utilização de um grupo particularmente fixo de estratégias ou de nenhuma. Em todo o caso, acrescentamos nós, o facto de ensiná-las não garante a sua assimilação, daí a importância de implementá-las e treiná-las com os alunos, de forma cíclica, até que as automatizem e passem a formar parte das suas estratégias futuras.

Como referido, no respeitante às estratégias não podemos esquecer-nos de refletir sobre aquelas que são utilizadas habitualmente. Por exemplo, uma estratégia muito utilizada nas escolas é a dedução do significado pelo contexto, que serve tanto para textos orais como escritos. No entanto, devemos ter em conta que precisa de instrução por parte dos professores e que só é efetiva com textos muito simples (em que os alunos conhecem 95% das palavras) como refere Higuera (2004: 21). Para o trabalho contextual, como já foi dito, torna-se fundamental que os professores apresentem e treinem as palavras e as UL, através de técnicas e contextos que permitam relacionar umas com as outras, tal como aparece demonstrado que se armazenam no *lexicón* mental, para melhorar e agilizar a sua aprendizagem. É imprescindível estarmos conscientes disto para ensinar com eficácia.

²⁸ McDowell, como citado em Cassany *et al.* (1994: 384), propõe outras estratégias possíveis: escrever a palavra e a definição, escrevê-la com a tradução, relacioná-la com outras palavras (pela forma ou pelo conteúdo), tentar lembrar como soa, associar o seu som com o das outras palavras, repeti-la mentalmente, pensar no contexto em que se pode utilizar, associá-la a um sinónimo ou antónimo, formar uma imagem mental da palavra ou objeto e fazer um desenho ou um signo gráfico. Por sua vez, Sokmen (*apud*, Higuera, 2004: 7) enumera as seguintes técnicas: criar um grande *lexicón*, integrar as novas palavras às já conhecidas, proporcionar vários encontros com as palavras que estamos a ensinar e trabalhar com atividades de diferente complexidade. Acrescenta que para conseguir um nível de processamento mais profundo, podemos facilitar a criação de imagens, fazer com que as palavras novas pareçam reais (ligando-as ao mundo real do aluno), usar várias técnicas e animar os alunos para utilizarem técnicas de aprendizagem autónoma.

Também é essencial pensar em atividades para favorecer a passagem da memória a curto prazo à de longo prazo, ou desenhar atividades para o aluno fazer de forma autónoma. Com a finalidade de automatizarem o uso, é necessária a ativação contínua da memória a longo prazo, por isso devemos rever e reutilizar o vocabulário aprendido em combinação com boas estratégias. Igualmente, nas técnicas que podemos usar para um bom desenvolvimento do processo de retenção (ou armazenagem), teremos em conta que entram em jogo diferentes tipos de memória: a visual, a auditiva e a cinésica. Assim, como poderemos inventar uma história ou classificar os itens léxicos por âmbitos ou temas (Giovannini *et al.*, 1996a: 50).

Outro exemplo dos hábitos dos alunos é apontar as palavras novas misturadas entre os apontamentos gramaticais e respostas doutras atividades ou ao lado da tradução para a sua língua materna. Gelabert *et al.* (2002: 55) criticam a utilização da tradução porque consideram que não ajuda muito na assimilação do termo. Nós pensamos que se conferirmos a eficácia da sua utilização, não podemos censurá-la. Podemos sim, melhorá-la dando sugestões: fazer um desenho ao lado, escrever a sua definição, escrever uma frase com elas, fazer um associograma, etc., que procurem ou alarguem para outras técnicas mais sólidas e eficazes do ponto de vista da aprendizagem. *A priori* não há nada definido e queremos pensar que as soluções podem ser encontradas em conjunto, através do diálogo aberto e das provas tentativa e erro.

Como comprovamos em várias ocasiões nas aulas lecionadas, na instrução estratégica joga um papel decisivo a retroalimentação que recebem os alunos, tanto do professor como dos colegas, assim como o facto de identificarem e partilharem as estratégias que usam os outros, daí a importância de que o ensino seja presencial (Higueras, 2004: 20). Mais adiante, exemplificaremos, para as aulas de 12º.ano, como as alunas cooperaram e aprenderam estratégias e técnicas umas das outras.

Por outro lado, também somos da opinião de que, de facto, a expansão para outros domínios facilita a diversidade e o aproveitamento da reutilização do aprendido, para os alumnos usarem o léxico aprendido noutros contextos. Isto permitir-lhes-á terem mais encontros com ele, o que, segundo alguns autores, é uma das melhores formas de aprender léxico, na passagem do léxico passivo para o ativo.

Como relativamente às estratégias que se devem ensinar existem muitas classificações, expomos, a seguir, a escolhida por Higuera²⁹ (2004: 20) por nos parecer bastante relevante. Trata-se da proposta de Schimtt, (que combina a classificação de Oxford³⁰ e de Nation), que consta de dois grandes grupos:

a)Estratégias para descobrir o significado de uma palavra: 1.-Para determinar o seu significado: fazer listas de palavras, usar um dicionário bilingue ou monolingue, deduzir pelo contexto, etc. 2.-Sociais: pedir ao professor a tradução ou uma paráfrase, perguntar ao colega, etc.

b)Estratégias para consolidar o significado: 1.-Sociais: praticar o significado em grupo, interatuar com nativos, etc. 2.-De memorização: realizar mapas semânticos, relacionar a palavra a uma experiência pessoal, agrupar palavras, usar as palavras numa frase, associar a palavra a uma imagem, usar a técnica da palavra-chave, etc. 3.-Cognitivas: repetir verbalmente ou por escrito as palavras, fazer listas de palavras, tomar notas na aula, usar um caderno de léxico, etc. 4.-Metacognitivas: planificar, rever, autoavaliar-se, etcétera.

O que fica claro é que, para qualquer tipo de atividade, um dos elementos fundamentais é a motivação, por isso as nossas aulas têm de ser divertidas e variadas, deixando de lado a rigidez de métodos passados, caracterizados por uma excessiva imposição. O jogo é uma ferramenta muito válida, que devemos saber usar a nosso favor. A melhor aula não é, no entanto, a que tenha mais jogos, mas sim a que melhor os saiba utilizar (Barreta 2006). Esta autora conclui que o aspeto lúdico constitui um elemento não só importante, mas até necessário para conseguirmos manter os nossos alunos motivados durante todo o processo de aprendizagem.

De facto, na bibliografia analisada, encontramos várias vezes a referência ao jogo didático ou aspeto lúdico, como uma estratégia para explorar os conteúdos léxico-semânticos. Cassany *et al.* (1994: 386) consideram que os jogos de vocabulário³¹ (jogos de palavras, crucigramas, sopas de letras, anedotas, etc.) contribuem para otimizar as aprendizagens mas também para introduzir a vertente lúdica que a cultura outorga à língua.

²⁹Devido, ao facto de nas aulas não podermos ensinar tudo, Higuera (2004: 20) é partidária do ensino de estratégias associadas aos conteúdos léxicos. Seguindo Chamot *et al.*, propõe cinco passos: Preparação, para ativar os conhecimentos prévios; apresentação da estratégia; prática; avaliação da utilização dessa estratégia e expansão para outras situações. Estes passos nortearam o nosso trabalho de estágio, quando era possível dar continuação às nossas aulas, por exemplo, na aula extra com as alunas de Espanhol 12º. ano.

³⁰ Como anexo apresentamos a tabela que R.Oxford, como citado em Giovannini *et al.* (1996a: 68), propõe para a classificação de estratégias (Vide anexo nº.3).

³¹ Podem encontrar-se mais ideias de atividades e recursos didáticos em Cassany *et al.* (1994). Capítulo “Léxico”. *Enseñar lengua*, (pp. 389-396), 4ª Edición, Barcelona: Editorial GRAÓ

A sua utilidade é inquestionável por várias razões: porque são excelentes alternativas aos métodos mais tradicionais e conjugamos ensino e diversão, porque viabilizam o desenvolvimento de aspetos cognitivos e de atitudes sociais como a iniciativa, a responsabilidade, o respeito, a criatividade, a comunicabilidade, entre outras. Além disso, a utilização de jogos motiva os alunos pois estes reduzem a importância dos erros e ajuda a entendê-los como parte da aprendizagem, cria-se uma boa atmosfera de trabalho e os alunos sentem-se mais livres para participarem no seu processo de aprendizagem, de forma mais autónoma (Barreta 2006).

No caso do ensino das línguas estrangeiras, concordamos com Barreta que diz que as atividades lúdicas adquirem uma importância significativa, uma vez que atuam como um canal de comunicação direta e espontânea entre os alunos, para desenvolverem estratégias comunicativas, já que provocam uma necessidade real de comunicação. Desta forma, o professor pode aproximar-se mais facilmente das particularidades e necessidades dos seus alunos. Pode detetar as suas dificuldades reais (de expressão) e trabalhá-las posteriormente. Simultaneamente, serve como mecanismo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, guiando o professor para uma atuação mais completa e produtiva.

No caso concreto das aulas de LE, mesmo não sendo o objetivo da atividade lúdica a expressão oral, não podemos desaproveitar o facto de o aspeto comunicativo estar presente, visto que “obrigamos” à interação com os colegas para atingir a alvo pretendida, que muitas vezes, resulta mais natural e eficaz. Ao participarem ativamente no jogo, os alunos precisam de argumentar, exprimir ideias, sentimentos e defender o seu ponto de vista.

Obviamente, a inserção do aspeto lúdico tem mais fácil implementação quando estamos a falar de línguas estrangeiras. De facto, nas aulas lecionadas durante o estágio na disciplina de Português, não encontramos essa flexibilidade, no entanto, apostamos na introdução da componente lúdica, no ensino do léxico, também para a LM. Concretamente, nas aulas de Língua Portuguesa, uma das atividades mais utilizadas para o trabalho de armazenamento e retenção de vocabulário é através da associação semântica.

Higueras (2004: 22) opina que o ensino de estratégias está diretamente relacionado com o princípio do Enfoque comunicativo, em que o aluno assume um papel protagonista e se torna responsável pela sua aprendizagem. Trata-se de conseguir

a sua autonomia³², para que continue a aprender fora da aula, para criar oportunidades de aprendizagem “*incidental*”, através de textos (orais ou escritos), ao longo de toda a vida. Só assim poderá aprender palavras de baixa frequência ou o léxico especializado, ao qual é impossível dedicar muito tempo nas aulas (Higueras, 2004: 22).

Honestamente devemos declarar que isto não sucede na prática. Hoje em dia, os alunos não apresentam capacidades de análise, de reflexão, não tomam decisões sobre a sua aprendizagem e muito menos colaboram com o professor na identificação das suas próprias necessidades de aprendizagem, definição de objetivos, materiais, estratégias, etc., o que os tornaria responsáveis e autónomos. Infelizmente, verificamos que o aluno embora se conceba como o protagonista da aprendizagem, não tem capacidade de gerir a sua própria aprendizagem, não cumpre esse papel na realidade das nossas aulas. Daí a importância do papel do professor como facilitador, colaborador e orientador, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento e controlo no aluno do seu processo de aprendizagem, para torná-lo mais eficaz e consciente. Neste âmbito, assim visto, o ensino de estratégias toma uma importância vital, assim como aplicar o conhecido ensinamento: “*Não dar o peixe; ensinar a pescar*”³³. O aluno participará de forma ativa nesse processo se estiver consciente do mesmo e puder identificar as estratégias que utiliza. De forma progressiva, iremos transferindo essa reponsabilidade para o aluno, pois ninguém se faz autónomo de repente.

Será a falta de vontade por parte dos professores para serem criativos? para ouvirem as necessidades dos alunos? para configurarem UD de acordo com os estilos de aprendizagem dos seus alunos? e um longo ectécera...o que provoca esta situação?

Uma das estratégias escolhidas por nós foi trabalhar com vocabulário instrumental. Além da ajuda que supõe para o fomento da autonomia dos alunos, simultaneamente, favorece o desenvolvimento da CLS e potencia a competência estratégica. Opinamos que é uma boa estratégia que permite combinar o ensino de vocabulário com o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. A competência estratégica, de uma perspetiva léxica, implica a habilidade para compensar o esquecimento momentâneo ou o desconhecimento de uma unidade léxica necessária, através de diferentes recursos comunicativos, tais como formulações aproximativas, circunlóquios ou definições (Berry-Bravo, citado em Izquierdo Gil, 2004: 99). O uso destas estratégias supõe a mobilização de um vocabulário que vários autores

³² O *Diccionario de términos ELE* entende a autonomia da aprendizagem como a capacidade que desenvolve o aluno para organizar o seu próprio processo de aprendizagem.

³³ A desgastada expressão: “*Aprender a aprender*”, presente nos *Programas de Espanhol*, no PCIC e no QEER.

denominam de instrumental (Cervero & Pichardo, 2000: 41). Trata-se de um vocabulário constituído por UL de significado muito geral, que permitem explicar outras palavras mais específicas, substituí-las, parafraseá-las, defini-las, estruturá-las e organizar o seu significado (Izquierdo Gil, 2004: 101). Nas aulas, esta estratégia deve ter um lugar privilegiado, pois permite explicar de forma simples um termo desconhecido ou expressões complexas que, por vezes, o aluno não domina. O seu conhecimento reduz ou simplifica o esforço de processamento na compreensão de um significado (Luzón, citado em Izquierdo Gil, 2004: 102).

O próprio professor pode utilizá-la na redução dos vazios léxicos no *lexicón* mental do estudante. Neste sentido, este tipo de vocabulário é essencial no processo de negociação de significados na aula (Robinson, citado em Izquierdo Gil, 2000: 102). Por esta razão, o aluno deve conhecer este vocabulário, quer do ponto de vista recetivo quer produtivo, para compreender o professor, negociar significados, ou fazer-se compreender, dentro e fora da aula. Sem dúvida, o conhecimento deste tipo de estratégias compensatórias³⁴ permitirá ultrapassar problemas léxicos e favorecerá a sua autonomia. Deduzimos, portanto, que o circunlóquio e a definição são estratégias de comunicação especialmente úteis e rentáveis, nomeadamente em etapas iniciais em que o aluno tem um conhecimento restrito do vocabulário, como demonstram vários estudos, dado existir tanto mais necessidade de utilizar estratégias de comunicação, quanto menor é a competência comunicativa.

Devido à sua prioridade na planificação lexical, Giovannini *et al.* (1996a: 61) concedem grande importância ao vocabulário instrumental na interlíngua do aluno e para um bom funcionamento da competência estratégica, advogam pela inclusão deste vocabulário desde níveis elementares. Segundo Izquierdo Gil (2004: 104), o conhecimento deste vocabulário torna-se indispensável de uma tripla perspetiva: a) favorece as estratégias de comunicação, relacionadas com a habilidade de utilizar uma língua e colmatar eventuais lacunas léxicas, b) favorece as estratégias cognitivas na compreensão de uma mensagem e c) cria uma sensação de satisfação e de sucesso no aluno, imprescindíveis para forjar atitudes positivas face à língua e à aprendizagem.

Pensamos que o professor pode tornar os alunos conscientes das estratégias que já utilizam na sua língua materna e favorecer a transferência, tornando explícito esse

³⁴As estratégias compensatórias consistem na procura de procedimentos alternativos, que permitam o falante conseguir o seu propósito comunicativo: parafrasear, explicar com exemplos, etc. in *Diccionario de Términos ELE do Instituto Cervantes*.

conhecimento implícito. Consciencializá-los de que, em LE, podem usar as mesmas estratégias que usam em LM (fazer um desenho, um gesto, descrever, dar outros exemplos, etc.).

Neste âmbito, McCarthy e Carter, citados em Izquierdo Gil (2000: 105), na seleção das UL e/ou estratégias que usaremos, propõem as seguintes:

- usar substantivos lexicalizados, como “*persona, lugar, objeto, cosa*”;
- usar hiperónimos e hipónimos;
- usar termos vagos ou aproximativos³⁵: “*una especie de, un tipo de, es como, se parece a, es parecido a*”;
- usar definições metonímicas: “*es una parte de, un trozo de...*”;
- usar verbos de significado geral ou verbos “comodines”: “*hablar, comer, meter, decir, ver, tener, dar, etc.*”e
- definir utilizando descrições de cor, tamanho, matéria ou função (“*sirve para, se utiliza para, se usa para...*”) que tem a palavra, semelhante a modo como apareceria num dicionário.

4. A avaliação da competência léxico-semântica

Porque todo processo de ensino-aprendizagem, para estar completo, deve incluir a avaliação, tocaremos alguns pontos relativos a este assunto.

No percurso do nosso estágio, não tivemos hipóteses de avaliar de forma continua a progressão dos alunos quanto ao léxico, o que, a nosso ver, seria o ideal. Não fizemos testes para conhecer os níveis de proficiência (a competência posta em ação) dos alunos.

Concordamos quando o QECR afirma que:

[...] o maior potencial para a auto-avaliação, todavia, reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia. (2001: 263)

Por isso, solicitamos fichas de auto-avaliação, mas nem sempre os alunos responderam. Devido a isto, as nossas conclusões são retiradas por observação direta, pelo desempenho na tarefa final ou numa atividade aglutinadora de tudo o que foi aprendido (um poema, um texto, uma simulação, etc.), pelas simulações (expressão

³⁵ Também aconselhados por Cervero e Pichardo (2000: 41).

oral), pela escrita (resolução de exercícios), pela observação do desempenho comunicativo e linguístico, e procurando tirar conclusões sobre as competências subjacentes a partir destas provas e sinais. Mais analítica foi a avaliação para a turma de 10º.ano, porque atribuímos diferentes pontuações a um determinado número de aspetos independentes do desempenho, para poder chegar a uma impressão global, o que permitiu podermos fornecer um *feedback* aos alunos. No caso do domínio e amplitude do vocabulário, servimo-nos das escalas ilustrativas do QECR (2001: 160-161), das interferências da LM, da fluência, da correção gramatical e da reutilização do vocabulário aprendido. Tentamos evitar, deste modo, uma avaliação impressionista³⁶. Por outro lado, o facto de não terem de ser classificados por nós, permitiu que os alunos, no geral, se sentissem mais à vontade.

Concordamos com Cassany *et al.* (1994: 392) quando escrevem que as atividades dedicadas a trabalhar a forma e o significado das palavras (formar derivados, relacionar com antónimos/sinónimos, etc.) podem ser pouco úteis para obter informação sobre o domínio do vocabulário dos alunos. Estas atividades gramaticais só informam superficialmente, por isso, é preciso avaliar a dimensão mais funcional e textual do léxico. Se queremos aprofundar e avaliar de forma mais qualitativa o uso do vocabulário como recurso expressivo do aluno, isto é, a compreensão e o uso enquanto configuradores da coerência e coesão do texto, da precisão, da clareza de ideias, da adequação ao registo e ao estilo, etc., então devem-se apresentar atividades de avaliação com textos mais completos e atividades de expressão oral ou escrita (Cassany *et al.*, 1994: 392).

Por sua vez, para avaliar a CLS, Gómez Molina (2004b: 803) afirma que precisamos de determinar o controlo e o domínio que será exigido no fim de cada nível, daí que fale das três fases pelas quais passa a aprendizagem do léxico: compreensão (reconhecimento), uso expressivo e retenção (disponibilidade). Como partidário da avaliação formativa, diz que não é preciso preparar provas específicas de vocabulário no fim de cada unidade, já que prefere o uso sistemático de atividades que irão formando o domínio léxico do aluno que nos informarão se são suficientes para a sua progressão e sucesso nas interações comunicativas. No referente ao controlo, sugere o uso das escalas ilustrativas do QECR com correspondência com os *DELE* (Diplomas de Espanhol Língua Estrangeira) do Instituto Cervantes.

³⁶ A avaliação impressionista, conforme o QECR, é um juízo totalmente subjetivo feito a partir da experiência do desempenho do aprendente na sala de aula, sem referência a critérios específicos relacionados com uma avaliação específica (QECR, 2001: 260).

No caso concreto das nossas práticas, não foi possível levar a cabo uma avaliação formativa e por isso concebemos exercícios comprovativos no fim das unidades, quando possível. Por esta razão, tentamos sempre acabar as UD com uma utilização textual do léxico aprendido, além de termos colocado algumas questões no fim das UD sobre a pertinência das atividades e estratégias, concretamente às alunas de 12º.ano, que comentamos no capítulo VI.

5. Decálogo do bom professor de léxico

Para concluir, apresentamos o *Decálogo do professor de léxico*, com o intuito de providenciar, de forma sucinta, ferramentas e ideias úteis para os docentes interessados em desenvolver a competência lexical dos seus alunos:

1.- Lembra-te de que o QECR dá tanta importância à gramática como ao léxico. 2.- Reflete sobre o método e o manual que utilizas, como no modo como organizas e apresentas os conteúdos léxicos. 3.- Apresenta o vocabulário de forma organizada e sistemática. 4.- Escolhe vocabulário motivador, relevante e necessário. 5.- Usa os diferentes tipos de aprendizagem: a explícita e a implícita. 6.- Estimula a memória a longo prazo e revê com frequência. 7.- Utiliza, na aula: jogos, associogramas, música, a linguagem não verbal, imagens, os sentidos, etc. 8.- Ensina estratégias que deverás ter estudado, de forma explícita. 9.- Atende aos estilos de aprendizagem dos alunos na planificação dos conteúdos. 10.- Tenta ativar os conhecimentos prévios dos teus alunos para favorecer a criação de redes no *lexicón*. 11.- Utiliza diferentes tipos de unidades léxicas. 12.- Aproveita o *principio de idiomaticidad* e as colocações. 13.- Desenha atividades diversificadas de receção, produção, consolidação e revisão. 14.- Lembra-te de que quantidade não sempre é sinónimo de qualidade. Saber muitas palavras não é relevante se não se sabem usar adequadamente. 15.- Assessora, dá conselhos e permite refletir sobre o que se aprende e como se aprende.

Tendo terminado esta necessariamente breve introdução teórica, que me ajudou a problematizar as atividades desenhadas, passo agora à apresentação do contexto da intervenção e da parte prática deste relatório.

PARTE II

CAPÍTULO IV

CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. A escola

O local onde realizei o estágio foi a *Escola Secundária de Vilela* em Paredes, escola sede do Agrupamento de Escolas de Vilela que se integra numa das regiões que atingiu um grande desenvolvimento no mercado imobiliário em Portugal, o Vale do Sousa.

Com base no seu Projeto Educativo, fazemos a seguir uma breve caracterização da escola, do corpo docente, dos alunos e apresentamos as suas mais-valias.

A *Escola Secundária de Vilela* pertence a um agrupamento constituído por sete centros de ensino, composto de 93 docentes e 2636 alunos. O agrupamento abarca estudos desde o pré-escolar até ao Ensino Secundário. Possui dois tipos de Secundário, o regular e o profissional. Neste último, os alunos podem escolher Fotografia, Turismo e Ambiente Natural, Animador Sociocultural, Secretariado e Instalações Elétricas, entre muitos outros cursos.

Como pontos fortes da escola, cabe destacar as oportunidades disponibilizadas pela aposta de parcerias com diferentes instituições locais assim como a existência de pequenas e médias empresas disponíveis para a atribuição de estágios aos cursos profissionais. Também se destaca a biblioteca que funciona como centro de reunião e investigação para alunos e professores. Serve de polo de aglutinação, articulação e dinamização de diferentes tipos de iniciativas. Com frequência organiza atividades interessantes como exposições, venda de livros, aulas *in situ* com leitura de livros em voz alta, palestras informativas, apresentações de livros, etc.

Trata-se uma escola dinâmica que organiza visitas de estudo, atividades extra-escolares, que convida os alunos para participarem em concursos, olimpíadas, no Parlamento da Escola, que fornece palestras informativas aos pais, etc. Com o intuito de promover o uso qualificado das TIC's, enquanto recurso de aprendizagem autónoma, esta escola aposta nas novas tecnologias, nomeadamente, plataforma moodle, mooce, portal do agrupamento, Tprofessor, Utilatas e escola virtual.

O ambiente é positivo pois os relacionamentos baseiam-se no respeito mútuo e na colaboração, o que permite a interdisciplinaridade e a entreaajuda entre os docentes, para uma melhor consecução dos objetivos escolares. A desmotivação e a falta de concentração são as características mais evidentes nos alunos ainda que, de forma geral, apresentam um bom comportamento.

2. Turmas

As turmas objeto de observação e estudo neste relatório, durante o ano letivo 2012/2013 e para a disciplina de Português Língua Materna, foram o 8º. C, o 8º. B para o Ensino Básico e 10º. F para o Ensino Secundário, neste caso no curso profissional de Fotografia. Para a disciplina de Espanhol Língua Estrangeira, no Ensino Básico foram 9º. E, 9º. D e 12º. ano, para o Ensino Secundário. Todas as turmas possuíam entre 26 e 30 alunos, não se mostrando avessos, em qualquer momento, à participação dos estagiários.

2.1. As turmas de Português

No que respeita às aulas de Português, foram ministradas 10 aulas, tendo sido orientadas pela professora Susana Nunes e supervisionadas pelo Doutor Jorge Deserto.

Relativamente ao perfil dos alunos, devemos diferenciar entre os alunos de 8º. ano e 10º. ano. Além da eminente diferença de idade, apresentavam uma atitude e motivação perante a escola e os estudos muito desiguais. Por um lado, os alunos do Ensino Básico, supostamente mais imaturos, mostravam um nível de atenção e de curiosidade bastante aceitável, o qual permitia a progressão do conhecimento. Estamos a falar de alunos bons em termos de desempenho académico. Este facto exigiu uma preparação de materiais extra, para propor àqueles que mais rapidamente terminassem os exercícios e atividades gizadas. São alunos curiosos, que solicitam esclarecimentos constantemente, não se conformando apenas com uma explicação insuficiente. Assim, houve a preocupação da nossa parte de conceber materiais com um nível de exigência superior, para além de seguir as linhas orientadoras derivadas dos textos de carácter obrigatório.

Por outro lado, no caso dos alunos de Ensino Secundário profissional, modalidade de ensino que funciona como alternativa ao sistema normal, significa que estes jovens não querem ou não podem optar pelo Ensino Superior. Por este motivo, precisamos de ter consciência do que os alunos necessitam: conseguirem dar resposta aos novos modelos económicos. Devemos qualificá-los para estarem preparados para as constantes e rápidas mudanças tecnológicas e económicas, tornando-os competentes e facilitando o acesso ao primeiro emprego. O Ensino Técnico e Profissional mantém no sistema jovens que o abandonariam, se esta alternativa não existisse. Constitui-se por isso como uma resposta ao insucesso escolar que se verifica no Ensino Secundário.

As especificidades e o perfil da turma em concreto exigiram um tratamento particular; a turma tem interesses divergentes dos escolares e demonstra um conhecimento do mundo e uma cultura geral precários. Como consequência, o seu

desempenho escolar e o seu nível linguístico apresentam sérias deficiências. Isto, unido à falta de interesse e curiosidade pelo que acontece na aula, obrigou a uma planificação que se ajustasse, ainda mais, às suas necessidades e motivações.

2.2. As turmas de Espanhol

No que concerne às aulas de Espanhol, foram dadas 10 aulas, cabendo a orientação à professora Cristina Veiga e a sua supervisão à Doutora Mirta dos Santos.

No que respeita ao Ensino Básico, no caso da turma de 9º. D, trata-se de miúdas e miúdos de entre 13 e 14 anos, em plena pré-adolescência que manifestam todos os traços característicos destas idades, além de falta de interesse e concentração, como infelizmente acontece com a maioria dos estudantes de hoje em dia. São alunos que necessitam de estar constantemente ocupados, que devemos orientar em tudo mostrando claros os objetivos das atividades, para que não lhes fuja a motivação. Por estas razões, o trabalho em pares ou em grupos é mais eficaz e produtivo para o ambiente da aula e para minimizar os efeitos nocivos do filtro afetivo.

O 9º. E é composto por um grupo de vinte alunos, doze raparigas e oito rapazes, também com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. As raparigas são mais responsáveis, trabalhadoras e participativas ao contrário dos rapazes que falam mais e trabalham o imprescindível. Um dos rapazes padece de Síndrome de Asperger, encontra-se totalmente integrado, sem qualquer problema nem nas relações com os seus colegas nem com a professora. Normalmente assiste às aulas acompanhado por um outro professor de apoio. Apesar do transtorno, é um aluno que tira boas notas em línguas, gosta delas por isso não foi necessário adotar medidas curriculares especiais. O único cuidado é evitar o contacto físico já que, salvo raras exceções, estes doentes não o permitem. A nível linguístico e de acordo com o QECR, ambas as turmas de 9º.ano possuem o nível de desempenho correspondente a um B1.1, claramente mais desenvolvido nas competências recetivas do que nas produtivas.

No caso das aulas de Espanhol no Ensino Secundário, para um 12º. ano, trata-se de um grupo de quinze alunas, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. Foi muito fácil lecionar nesta turma porque as raparigas são responsáveis, trabalhadoras e muito participativas, o que possibilitou a exploração dos conteúdos e uma grande diversidade de atividades. Segundo o programa de Espanhol de 2004 para o 12º.ano Iniciação, com o objetivo básico de desenvolver a competência comunicativa, “os níveis de desenvolvimento para este ano correspondem aos níveis A2.2 e B1.1 do Quadro Europeu Comum de Referência (o nível mais elevado para as competências receptivas e o menos elevado para as produtivas)”, embora o manual adotado na escola se refira ao nível B2.

CAPÍTULO V

DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA. PASSOS METODOLÓGICOS DAS AULAS

1.Desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica

Neste capítulo, explicaremos a metodologia e atividades desenvolvidas, por unidades didáticas (UD) e por disciplinas. A planificação das UD seguiu um modelo proposto pela Faculdade de Letras do Porto, no caso das aulas de Espanhol, e a grelha sugerida pela orientadora, no caso das de Português.

Relativamente ao tema deste relatório, devido a ter começado as aulas supervisionadas do estágio sem ter lido qualquer bibliografia especializada, nas primeiras UD, usamos estratégias que conhecíamos do nosso tempo de estudantes. Felizmente, estas encontram-se contempladas na abordagem que deve/pode ser feita da CLS, como comprovamos em leituras subsequentes. Em consequência, à medida que estas foram avançando, as atividades propostas eram mais bem pensadas e refletiam melhor os estudos sobre aquisição e aprendizagem de léxico. No entanto, devo reconhecer que houve um maior investimento para as aulas de Espanhol, por ser a minha língua materna e por isso, me sentir mais à vontade, mas sobretudo, devido à inúmera bibliografia existente para o ensino-aprendizagem de ELE. Neste sentido, no tocante à metodologia utilizada nas aulas de Espanhol, seguimos fundamentalmente o Método comunicativo, mas sem menosprezar contribuições doutros enfoques, de técnicas e atividades diversas, com a finalidade de experimentar novas vias que pudessem ser alvo de conclusões esclarecedoras. Além disso, com o intuito de recolher mais material e testar algumas estratégias, aproveitamos a oportunidade oferecida pela orientadora de Espanhol, para lecionar uma aula extra, não assistida, que será exposta separadamente das unidades didáticas.

Para a Língua Portuguesa, as atividades planificadas iam, essencialmente, ao encontro dos textos e conteúdos gramaticais que deviam ser lecionados. Aliás, o facto de a grelha de planificação de Português não privilegiar um espaço específico para os conteúdos lexicais, ao contrário do que acontece para o Espanhol, supôs um maior cuidado na sua inserção contextualizada, para respeitar os descritores de desempenho definidos no programa de Português. Procurou-se, ainda, que na globalidade das UD e dos conteúdos, os diferentes domínios e competências fossem desenvolvidos, de modo a

tornar a aprendizagem mais completa. Esta abordagem, graças à transversalidade dos conteúdos lexicais, revelou-se enriquecedora porque permitiu uma maior exploração.

Todavia, de uma forma geral, na seleção do conteúdo léxico, tivemos em conta os contextos de uso, como os diversos tipos de unidades léxicas, relacionadas com a área temática adstrita à tarefa final, à unidade didática ou ao texto tratado. De salientar, também, que na sua maioria, as atividades implementadas foram de elaboração própria, recorrendo-se, sempre que possível, a materiais autênticos. As imagens e outros recursos (músicas, textos, etc.) foram, na sua maioria, retirados da Internet e ainda de vários manuais, mas sempre adaptados à finalidade, tipo de atividade, nível, idade e interesses dos alunos.

Obviamente, a nossa estratégia de ação não se restringiu apenas a lecionar aulas centradas no ensino do léxico, uma vez que devemos respeitar a planificação anual definida *a priori* e que, nas aulas assistidas, devemos ser observados noutros aspetos e situações diferentes.

2.Passos metodológicos das aulas: seleção de atividades e estratégias. Reflexões.

2.1.Língua Portuguesa

Aula “A Banda desenhada”

Começando com a disciplina de Português Língua Materna, foram lecionadas 10 aulas, divididas em três unidades didáticas além de uma aula zero, para tomada de contacto. A referida aula foi dedicada à aprendizagem das características dos *cartoons*, isto é, à interpretação de textos que combinam imagens e processos gráficos para construir sentidos de forma mais apelativa. Como atividade de motivação, o manuseio de livros de banda desenhada (Mafalda e Astérix) ajudou bastante ao despertar do entusiasmo dos alunos pela temática apresentada, já que muitos deles nunca tinham visto um livro deste tipo na sua vida. Em todos os momentos, verificamos que a combinação de elementos verbais (texto linguístico) com elementos não verbais (texto icónico- imagens, balões, etc.) além do caráter alegre, humorístico e crítico que a BD apresenta, permitiu a compreensão e assimilação dos conteúdos léxicos. Assim, no estudo dos elementos que conformam qualquer BD, os alunos colaboraram e participaram vivamente para descobrirem as diversas funções presentes nos balões, para interpretarem as onomatopeias, sinais cinéticos, metáforas, etc. Também, cada vez que fazíamos a análise dalgum termo de linguagem imprópria (palavrões ou insultos), as disparatadas

interpretações dos alunos provocaram risadas maravilhosas, que criaram um ambiente distendido e facilitador da aprendizagem.

Nos textos analisados, devido à recorrente presença das onomatopeias, foi explicado o processo de formação das palavras onomatopaicas (*piar, miar, chirlear, coucou!, etc.*). Além disso, amostras da variante brasileira em várias pranchas (“aquele cara”, *pôxa!*) e termos do registo coloquial como “calhambeque”, serviram para refletir, em conjunto, sobre as variantes diatópicas e diafásicas da Língua Portuguesa, das quais os alunos têm conhecimentos prévios bem consolidados.

Numa das tiras analisadas, os alunos mostraram interesse por conhecerem o significado de “*expressões idiomáticas*” que aparecia numa vinheta, por isso conversamos e refletimos sobre o porquê de elas serem assim denominadas e tentar decifrar o significado de cada palavra separadamente e no seu sentido global. O contraste verificado com a expressão “dor de cotovelo” foi suficientemente ilustrativa para os alunos perceberem a designação destas expressões.

Como recurso didático, fizemos desenhos no quadro para explicar termos como vinheta, tira, prancha, etc. Posteriormente, em jeito de avaliação, foi solicitada a criação de um glossário dos termos estudados em aula, como atividade para o seu portefólio. Como se pode comprovar, os alunos reproduziram os mesmos desenhos explicativos junto das definições, o que demonstra que o suporte gráfico é uma ajuda inestimável para a compreensão e aprendizagem do léxico novo (*Vide* anexo nº.4). Como trabalho para casa, pedimos a criação das falas (a incluir onomatopeias e a relacionar com as expressões faciais dos personagens), para os balões de tiras da Mafalda de Quino e de Calvin & Hobbes. Na altura, pensamos que a combinação da parte linguística com os desenhos e o facto de serem eles a criarem as falas os ajudariam a implicar-se na atividade, mas tal não aconteceu.

Reflexões sobre a aula “A Banda Desenhada”

Entre os vários recursos que poderão ser utilizados na sala de aula, nesta ocasião optamos pela Banda Desenhada. Junto com anedotas, anúncios publicitários, curtas-metragens e vídeos, são verdadeiros repositórios de inúmeros conteúdos linguísticos e culturais. Concretamente, as tiras cómicas e a BD possibilitam a exploração de múltiplas atividades e constituem um género textual de grande aceitação. Permitem a leitura de forma contextualizada, uma vez que associam a imagem ao texto verbal, facilitando a sua compreensão e a informação icónica presente, além de captar a

atenção, desenvolve a capacidade de interpretação. Aliás, o facto de serem breves, concisas e possuírem uma sintaxe simples, também agrada os alunos. Também proporcionam o contacto dos aprendizes com uma amostra de língua mais coloquial, ampliando o conhecimento lexical e portanto são um excelente recurso para trabalhar conteúdos gramaticais e culturais.

Por todas estas razões expostas e pelos resultados conferidos com a criação do glossário referido anteriormente, consideramos esta aula bem-sucedida em termos léxico-semânticos.

Unidade didáctica “Dom Quixote”

A 1ª regência, desenvolvida com um grupo de 8º. ano, versava sobre a obra cervantina, *Dom Quixote de la Mancha*, para a exploração do texto narrativo. A operacionalização do conteúdo desta unidade temática estendeu-se por três aulas: dois blocos de noventa minutos e um segmento de quarenta e cinco minutos, nos dias 14, 15 e 16 de novembro de 2012.

Uma das aulas foi dedicada à análise do capítulo VII de *Dom Quixote de La Mancha*, tão conhecido como carismático: “*Do bom sucesso que teve o valoroso Dom Quixote na espantosa e jamais imaginada aventura dos moinhos de vento, com outros sucessos dignos de feliz recordação*”. O fragmento do conhecido capítulo teve de ser auxiliado por um quadro com o vocabulário menos habitual e próprio da linguagem da cavalaria (Vide anexo nº.5). Palavras e expressões como: *em riste, a brado, transe, esporas, rodela*, etc. foram explicadas aos alunos com ajuda do contexto, da mímica e da definição fornecida, simultaneamente à sua leitura. A teatralidade nas explicações contribuiu para um bom ambiente e um perfeito entendimento do léxico. Aliás, muitos alunos fizeram referência a desenhos animados de cavaleiros que passam na TV e toda a turma ficou a perceber.

A seguir, com recurso à caracterização da personagem de Sancho Pança, como ignorante e medroso, por parte de Dom Quixote, pedimos aos alunos para procurarem expressões sinónimas no texto (“não *andas corrente* nisto das aventuras” e “se *tens medo*, tira-te daí”). O pretendido era que conhecessem uma outra forma de criar significados semelhantes.

Em seguida, dentro do domínio da gramática, foi pedida a criação do campo lexical das palavras *aventura, louco* e *batalha*. Os alunos mostraram esperteza e verbalmente foram discutidos os significados e conotações dalgumas das palavras. Neste exercício, verificamos que as suas redes associativas eram muito diferentes, por

exemplo, enquanto concordavam em relacionar aventura com perigo, discordavam na relação de louco com demente. Foi um exercício reflexivo muito produtivo e interessante que comprovou a correta compreensão leitora.

A última aula desta UD tinha como propósito principal tratar da intertextualidade da obra *Dom Quixote* com outras expressões estéticas culturais. Neste caso, servimo-nos do poema “*Impressão digital*” de António Gedeão e da música da cantora brasileira Maria Rita, intitulada “*Dom Quixote*”. Como motivação, como exemplo da atualidade do tema e da obra que estávamos a tratar, mostramos-lhes uma moeda de 20 cêntimos, em que aparece desenhado o rosto de Miguel de Cervantes. Muitos deles ainda não tinham reparado, outros nem sabiam nem se preocuparam em saber quem era aquele “*senhor*”.

No tocante ao poema, primeiramente exploramos a informação semântica dos prefixos grego *pseudo-* (em pseudónimo), e latino *inter-* (em inter-textualidade) e a criação do adjetivo quixotesco, (do antropónimo Quixote +-esco), com os seus diferentes significados (relativo a D.Quixote; fanfarrão; ridículo, pretencioso, sonhador), surgidos da fama e prestígio da mesma figura da obra cervantina. A revisão destes conteúdos foi rápida, porque os alunos ainda se lembravam do que tinham visto com a orientadora (*Vide* anexo nº.5).

Seguidamente, para explorar a figura retórica da antítese, a propósito das características das personagens descritas no poema, a turma sugeriu, de forma criativa, adjetivos e expressões como sonhador, aventureiro, herói, idealista, lutador, teimoso, louco, gordo, ignorante, valente, “deixa estar”, “com os pés na terra”, etc. Consequentemente, na atividade de fecho, com a audição do poema cantado de Maria Rita, cuja mensagem “é preciso lutar pelos nossos sonhos” foi depreendida sem custos graças a esta exploração das características das personagens (*Vide* anexo nº. 5). Por último, como alargamento e reutilização do léxico explorado na identificação da antítese, foi-lhes pedido um texto de opinião em que deviam identificar-se com uma personagem (D.Quixote ou Sancho) e utilizarem as UL por eles referidas (*Vide* anexo nº. 6).

Reflexões sobre a UD “Dom Quixote”

Embora o vocabulário literário estudado tenha escasso rendimento comunicativo e os alunos possam não vir a usá-lo ao longo da sua vida, não questionamos a utilidade de ensiná-lo, porque estamos a falar de vocabulário presente numa obra literária de alcance mundial, que os alunos devem conhecer.

O recurso de recorrer à mímica em combinação com o contexto foi efetivo. Não sentimos qualquer problema na compreensão dos termos e expressões, sobretudo, pela relação que os discentes estabeleceram com os seus conhecimentos prévios, construindo por isso aprendizagens significativas.

Por um lado, comprovamos que o uso de objetos reais favorece a fixação das aprendizagens pois permite a construção de ligações entre os diferentes conteúdos e conhecimentos. Por outro lado, verificamos que estão bastante habituados a procurar no texto expressões sinónimas, parafrasear o que ouvem e criar campos lexicais, relacionar palavras com a definição correspondente ou selecionar significados adequados ao contexto. Como vimos, na análise dos programas, estas atividades acabam por ser as mais usadas, por serem as aí sugeridas.

Para a avaliação, procedemos por observação direta e pela correção da ficha de gramática. Embora fossem solicitadas, não entregaram, nem a ficha do “*Diário de um(a) descobridor(a) de palavras*”, nem duas grelhas de autoavaliação (uma referente à UD e outra à atividade de escrita), nas quais apareciam questões sobre estratégias de aprendizagem, não só da componente lexical (Vide anexo nº.6). O esperado era que os alunos tivessem desenvolvido as suas competências linguístico-comunicativas a partir do texto de opinião, sistematização de todo o vocabulário visto, que os ajudaria na interiorização dos valores quixotescos, no seu dia a dia. Infelizmente, no fim do período, este trabalho não se encontrava no seu portefólio, o que, segundo pensamos, não invalida a pertinência da atividade requerida.

Relativamente ao léxico novo aprendido, os alunos deviam fazer a escolha da palavra ou palavras mais significativas para eles e passá-las para o “*Diário de um(a) descobridor(a) de palavras*”, referido na parte teórica deste trabalho. A finalidade desta atividade era registarem a sua aprendizagem individual de novas palavras e irem organizando o seu próprio catálogo de recursos. Não se trata de uma simples lista de vocabulário para memorizar, mas sim da criação de redes significativas que permitam a sua ancoragem no *lexicón*. Se calhar bastava ter colocado uma questão direta no fim da ficha de trabalho: *que palavras novas aprendeste?*. Desconfiamos que as atividades não entregues o foram por causa da falta de hábitos de refletirem sobre o seu próprio desempenho, além de que não fazem os TPCs, de forma generalizada. Deviam ter sido feitas em sala de aula.

Unidade didática “Mia Couto”

A 2ª regência, desenvolvida novamente com um grupo de 8º. ano, versava sobre um conto do autor moçambicano, Mia Couto, para a introdução da variante linguística correspondente. A operacionalização desta unidade estendeu-se por três aulas: dois blocos de noventa minutos e um segmento de quarenta e cinco minutos, nos dias 5, 6 e 7 de fevereiro de 2013.

Nesta UD, a componente lexical (lexicogénese) foi necessariamente um dos aspetos mais trabalhados, pela especificidade da escrita do autor tratado, sobretudo pelo seu domínio de composição morfológica por neologia.

A exploração e análise textual do conto “*O coração do menino e o menino do coração*” foram feitas por fases, do ponto de vista da temática, da simbologia e dos seus significados (Vide anexo nº.7). O esclarecimento do vocabulário desconhecido como “ataratonto”, “tatebitudo”, “engrumar as falas”, etc. explicou-se na altura da leitura e foi interpretado em conjunto, sem qualquer problema. Aliás, o objetivo de lhes fazer perceber a não obrigatoriedade de compreender todas as palavras para a compreensão do significado de um texto tornou-se fácil, porque a linguagem deste autor ajuda a tal finalidade.

A respeito da temática do conto, foi solicitada a recolha de provérbios relacionados com ela. Assim, os alunos estavam ansiosos por mostrarem a sua “colheita” de provérbios, a maioria disponibilizados por pessoas de idade da sua família (“*o coração nunca envelhece*”, “*coração alegre é melhor que botica*”, etc.). Esta atividade demonstra que a ligação entre escola e a realidade dos alunos é algo positivo pois além de significar um trabalho de pesquisa que deve ser desenvolvido, potencia as relações inter-geracionais e dignifica a sabedoria e os ensinamentos dos mais velhos (também do ponto de vista linguístico).

Na terceira aula, através de um laboratório lexical, o nosso propósito era conduzir os alunos, passo a passo, até uma “brinciação” poética autobiográfica, que os definisse ou que exprimisse aquilo que sonham ser. O percurso começava numa revisão dos processos regulares de formação de palavras já estudados, para seguir com conteúdos novos, os processos irregulares (neologia), com exemplos retirados do conto. Palavras como “universátil”, “engrumava”, “extrema-autópsia”, etc. deviam ser analisadas do ponto morfolexicológico (Vide anexo nº. 8).

Através da experimentação, de forma conjunta e reflexiva, esta análise devia servir para aproximar os alunos da riqueza composicional da língua, e também da presente forma de criar neologismos de Mia Couto. Uma vez assumidas as noções

anteriores, a unidade acabava com uma atividade de expressão escrita, “*A fábrica de poemas*” (Vide anexo nº. 9). Pedimos aos alunos um poema a falarem de si próprios, em que necessariamente deviam usar todos os processos de formação de palavras e, se possível, imitar o estilo coutiano, ou seja, criarem palavras novas com autonomia. Para isso, podiam servir-se das apreciações feitas pelos colegas previamente (Vide anexo nº. 10).

Por último, como amostra doutras variantes linguísticas, neste caso do Português brasileiro, passamos um vídeo em que se encenava um poema-piada de Manuel Bandeira, intitulado “*Trem de ferro*”. O ritmo e o som do *trem* eram encenados de forma divertida, através da fonética, anáforas e onomatopeias. A turma reconheceu lindamente as evidências desta variante graças à encenação do poema.

Reflexões sobre a UD “Mia Couto”

Continuamos a pensar que a ideia de “*A fábrica de poemas*” é excelente para os discentes, no sentido de sensibilizá-los literariamente, para incentivá-los a serem também autores e, ao mesmo tempo, para utilizarem o que aprenderam. Na realidade, não saiu bem, pois os alunos não tinham assimilado ainda os processos regulares de formação de palavras, e tal impossibilitou a passagem natural para o resto das fases planificadas. Se calhar a nossa ambição para esta UD foi excessiva, mas se contássemos com mais tempo, certamente, teríamos conseguido uma bonita seleção de poemas.

Consideramos que brincar com a língua é fundamental para a promoção de uma consciência linguística, crucial para a aprendizagem das modalidades escritas e para o desenvolvimento do vocabulário. O nosso objetivo era estimular a capacidade de manipular UL e que os alunos recorressem à sua CLS. Na base da grande potencialidade de criação de neologismos que qualquer falante de uma língua possui, a intenção desta unidade didática foi fornecer um campo de cultivo para as alunos experimentarem, por si próprios, essa capacidade que lhes permitirá denominar novos conceitos e realidades que todos os dias vão surgindo.

Ao nível das estratégias escolhidas e do tipo de atividades solicitados, reparamos que se devem respeitar sempre as estratégias e hábitos adquiridos e aqueles que os alunos utilizam de forma espontânea (nem sempre de forma consciente). Reparamos que não estão habituados ao tipo de exercícios nem às dinâmicas de trabalho propostos, duvidam muito das suas criações, demonstram um elevado grau de insegurança e por isso exigem constantemente a aprovação e as orientações do professor. Demonstram pouquíssima autonomia.

Aula sobre “Sebastião Salgado”

A 3ª regência foi desenvolvida no Ensino Secundário com um grupo de 10º. ano do Curso Profissional de Técnico de Fotografia. Lecionamos uma aula que versava sobre Sebastião Salgado, cuja tipologia textual era a crónica, e uma UD sobre publicidade que se estendeu por três aulas assistidas, além de duas aulas extras para avaliação.

Como se trata de uma turma desmotivada e com pouca cultura geral, escolhemos o fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, pelo despertar das consciências que provoca no espectador. Num primeiro momento, fizemos uma leitura analítica e crítica da crónica, “*Sebastião Salgado e África*”, do jornalista Miguel Sousa Tavares, sobre o fotógrafo (Vide anexo nº.11). O texto ia complementado pelas definições dalgumas palavras que, pensamos, os alunos deviam desconhecer (*déssarroi*, *demagogia* e *repórter*). Para desenvolver a compreensão da leitura, pedimos a explicação dalgumas frases retiradas do texto e o significado do provérbio “*Olhos que não veem, coração que não sente*”, que permitiu uma discussão acalorada sobre a mensagem da crónica e sobre as fotografias de Salgado, que iam sendo simultaneamente projetadas no ecrã. A seguir, realizamos exercícios a proposito de léxico retirado do texto: correspondências de antónimos e sinónimos, hiperónimos e hipónimos, polissemia e por último um texto descritivo (Vide anexo nº. 12). Este, tendo por base a comparação de duas fotografias de Salgado, devia seguir determinados parâmetros, entre os quais se encontravam a criação de um título e o respeito pela coesão e coerência textuais, que já tinham sido estudadas. Com tal motivo, antes revimos as características e marcas identificadoras do texto descritivo (Vide anexo nº. 13).

Reflexões sobre a aula dedicada a Sebastião Salgado

Consideramos que a discussão sobre o significado dalgumas frases do texto apoiou positivamente a sua compreensão, dada a participação dos alunos. No entanto, como se pode verificar (Vide anexos nºs. 14 e 15), os textos criados por eles revelam uma grande pobreza vocabular, além de sintática e discursiva, com repetições excessivas, pouco clareza na ordem de ideias e ausência de conetores discursivos e de coesão e coerência textuais. Concluímos por isso, que o trabalho lexical feito com eles, apenas desenvolveu a sua CLS, além de que o nível linguístico da turma se encontra muito longe do requerido nos programas. Se tivéssemos hipótese (só tivemos uma aula de 90’), poderíamos remediá-lo com uma correção exaustiva das composições de cada aluno e

um levantamento dos erros mais recorrentes na turma, além de pedirmos a sua re-escrita melhorada.

Unidade didática “A publicidade”

A operacionalização da unidade sobre publicidade, inserida no módulo 5, “Textos dos Media II”, foi desenvolvida novamente junto dos alunos do 10º. ano. Na altura de planificar, em primeiro lugar, tivemos em consideração que se trata duma modalidade de ensino diferente e o perfil da turma.

O objetivo primordial desta UD consistia em que os alunos não se limitassem a formular a sua opinião, aprendendo, por sua vez, a descodificar a construção semiótica do texto publicitário por meio da análise de publicidades, do seu tratamento verbal e visual, assim como das funções da imagem. Por esta razão, começamos com a interpretação de várias imagens que gerassem reflexão e debate na aula.

Quanto à escolha da temática, visto tratar-se de uma turma em que a maioria dos alunos são do sexo feminino, os temas foram a beleza, a cosmética e a anorexia, entre outros. Assim, no texto da campanha da marca Dove, os estereótipos quanto ao conceito comum de beleza e a sua excessiva padronização foram alvo de reflexão. Não percebemos qualquer problema na sua interpretação, parece-nos que os discentes estão bastante habituados ao tipo de questões colocadas (V/F, encontrar a palavra intrusa, etc.). Posteriormente, questionados sobre o conceito de beleza, usavam muitas das expressões e palavras que acabavam de ler ou analisar, como: *definir um padrão, provocar discussão, estereótipos, cativadas pelas dietas, ser exibido, etc.* (Vide anexo nº16).

Seguidamente, utilizamos textos significativos para a sua área de estudos, por isso, tratamos a imagem fixa nos anúncios publicitários, do ponto de vista verbal e visual, sem descurar a análise do código linguístico utilizado na publicidade: o texto argumentativo e o *slogan*. No âmbito linguístico, incluímos a análise das marcas linguísticas características dos anúncios: o uso dos sufixos, da rima, da adjetivação, dos recursos expressivos (hipérboles, aliteração, jogos sonoros, etc.), das frases interrogativas ou exclamativas, dos verbos na forma imperativa, da brevidade, etc. Na ficha de trabalho (Vide anexo nº.17), constituída por publicidades, deviam registar as marcas linguísticas, nomeadamente as formas argumentativas, além de analisar aspetos e estratégias representativos da publicidade (originalidade, objetivos, adequação da imagem ao texto, tendências psicológicas, ambiente sugerido, criatividade, etc.). No fim da ficha de trabalho, solicitamos a invenção de um *slogan* curto, original e de fácil

memorização, a propósito de um anúncio da Benetton, que fizeram sem custo algum, como consequência positiva do trabalho feito na exploração das publicidades (*Vide* anexo nº.18).

Também pretendíamos motivar os alunos para escreverem textos próprios e por isso, pedimos que criassem uma campanha para o incentivo à leitura (*Vide* anexo nº. 19), que devia obedecer a orientações pré-estabelecidas (criação do campo lexical da palavra leitura, de um *slogan*, de uma lista das vantagens que a leitura proporciona; da rima, da adjetivação e de recursos expressivos, etc.). Nesta atividade, convidamos os alunos à constituição de dossiês das campanhas criadas (*Vide* anexo nº.20). Deve ser referido que, posteriormente, apresentaram à turma a campanha, numa aula extra em que ficaram a conhecer qual delas tinha sido eleita como a melhor, através da co-avaliação (*Vide* anexos nºs. 21, 22 e 23).

Para o desenvolvimento da CLS, inserida na ficha gramatical e a partir de exemplos retirados dos anúncios publicitários vistos, trabalhamos o adjetivo e as suas subclasses (relacional e qualificativo), bem como os seus valores restritivo e não restritivo. Assim, refletimos sobre as diferenças de significado em função da posição do adjetivo (grande moça *versus* moça grande) e os sentidos conotativos da linguagem (*Tenho um lindo filho*) (*Vide* anexo nº. 24).

Reflexões sobre a UD “A publicidade”

Relativamente a esta UD, podemos sentir-nos satisfeitos já que, na apresentação das campanhas, os alunos fizeram um bom trabalho no geral, fruto de um maior investimento na sua criação, nas duas aulas extras seguintes à UD. O trabalho cooperativo por grupos e um apoio constante para alentar e apoiar as suas ideias foram determinantes. Acreditamos que muitas das experiências que não funcionaram ao longo do estágio tiveram este denominador comum: a falta de tempo e de dedicação personalizada e que respeitasse os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Para avaliar a expressão oral das suas exposições, criamos uma grelha específica, em que um dos critérios era a reutilização do vocabulário aprendido nas aulas. Neste aspeto concreto, os resultados não foram muito animadores, não verificamos qualquer melhoria, mas devemos ter em conta que nem CLS nem as estratégias ficam adquiridas em media dúzia de aulas, além de que o nível da turma era bastante baixo (*Vide* anexo nº.25). Perante estes resultados estamos convictos, como referido pelos investigadores que, para uma passagem efetiva do conhecimento passivo

ao ativo do léxico aprendido, é preciso um trabalho faseado do léxico que permita a sua reutilização e revisão constantes, para que as diferentes unidades possam estar disponíveis e serem assim recuperadas. Para tal é preciso investir mais tempo, que não tínhamos.

Devido a que nas aulas de Português utilizamos os exercícios e estratégias tradicionais, que coincidem com os sugeridos nos programas, concluímos que os alunos estão demasiado familiarizados com eles e são imunes aos seus efeitos. É preciso uma intervenção pedagógico-didática mais inovadora, criativa e lúdica, como a CLS reclama. Estamos seguros de que uma aposta num tratamento mais dinâmico e convidativo, semelhante ao realizado para ELE, tornaria mais efetivo o desenvolvimento da CLS. Perante os resultados na disciplina de Português, tentamos introduzir exercícios mais inovadores na parte de Espanhol.

2.2.Língua Espanhola

Para a disciplina de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), foram lecionadas 10 aulas, divididas em três unidades didáticas além de uma aula zero.

Unidade didática “¿Cuídate, somos lo que comemos!”

A 1ª UD lecionada para o ELE, intitulava-se “*¿Cuídate, somos lo que comemos!*” e era dirigida a alunos de 9º.ano. Devido ao perfil da turma (pré-adolescentes) e à escassez de tempo (apenas três aulas de 45 minutos), após a observação das aulas da orientadora e de uma aula zero, optamos por atividades simples e curtas, sobretudo no que respeita à mecânica das mesmas.

A primeira das aulas foi dedicada exclusivamente à introdução do tema e do vocabulário relativo à alimentação. Começamos com imagens apelativas para os alunos relacionarem com palavras (*frutas, dulces, verduras, etc.*). Simultaneamente, fomos perguntando sobre os seus hábitos e preferências alimentares relativamente a cada imagem (“*¿has desayunado hoy cereales?, ¿Cuál sería tu desayuno perfecto?, ¿te gusta comer fruta?, etc.*”) e resolvemos toda e qualquer dúvida sobre o léxico, alargando-o graças à utilização de hipónimos (*lácteos: yogur, queso, leche, etc.*). A turma ia acrescentando no seu caderno o vocabulário novo junto a um desenho, que copiavam do quadro. Esta atividade, além de servir para ativar os conhecimentos prévios dos alunos, serviu de revisão e como teste diagnóstico. Verificamos que

possuíam um alargado conhecimento lexical neste tema pois havia muitas palavras que já sabiam.

Além de conteúdo lexical, como conteúdo intercultural, fizemos uma revisão dos horários, partes do dia e respetivas refeições em Espanha, a compará-los com os portugueses. Por meio de uma tabela, completada em conjunto (*“Desayunar- 8:00h-9:00h/por la mañana/desayuno/alimentos típicos del desayuno: cereales, zumo de naranja, café con leche”*), a turma mostrou, novamente, uma amplitude lexical nada despicienda.

Como atividade de compreensão da leitura e para alargar o seu vocabulário de uma forma mais contextualizada, trabalhamos o texto *“Comida basura”* do manual. Simultaneamente à correção dos seus erros prosódicos, fomos perguntando o significado de algumas palavras (*“basura, azucarado, salado, moderado, etc.”*). A explicação dos novos termos baseou-se em estratégias específicas para aquisição de significados, tais como antónimos, definição e família léxica (*“adicción, aditivo, adicto/consejo, aconsejar, aconsejable”*).

A aula nº. 2 começou com um vídeo musical³⁷, intitulado *“Para crecer debemos comer, de todo un poco y masticar bien”*, a partir do qual pedimos predições sobre o tema. Desconheciam e foi preciso esclarecer alguns termos como *indigesto*, *“tostás”* e *“pa na”*. Em seguida, preencheram os espaços em branco na letra da música (Vide anexo nº.26) com palavras de diferentes categorias gramaticais (nomes: *paella, aceite*, etc.; verbos: *masticar, engordar*, etc.; indefinidos, etc.). Também solicitamos que mudassem o título, que se lembrassem dos espaços em que se desenvolvia a ação (*“una cocina, en un restaurante, en la calle, en el parque y en un avión”*) e que seleccionassem, da letra da música, as palavras relacionadas com a alimentação (*cuchara, potaje, garbanzos, puré, verduritas, lechuga, pescadito, grasa, indigesto, fruta, zumos, cereal, etc.*).

Para continuar com a exploração do recurso didático da música, foram questionados sobre os benefícios da fruta conforme referido na letra e qual dos pequenos-almoços propostos preferiam. Através da compreensão audiovisual, revimos e avaliamos os conteúdos lexicais, pois todas estas questões “obrigam” o aluno a uma perfeita assimilação do que é dito, além de um alto grau de concentração e atenção, que facilitaram o controlo da turma. A maioria conseguiu fazer a ficha sem necessidade de mais audições.

³⁷ Vídeo <http://www.youtube.com/watch?v=vZq5aNISobs>.

Por último, a aula nº.3, cujo objetivo era que conhecessem vocabulário relacionado com as receitas, começou com uma classificação de ingredientes (*cebolla, atún, pimiento, etc.*) e verbos de instrução (*cocer, triturar, pelar, etc.*), de uma atividade do manual. Foi preciso esclarecer termos desconhecidos como *añadir, cuchara, salsa e gazpacho* para que pudessem preencher a receita do *gazpacho* com os mesmos. Neste sentido, dedicamos um espaço para falarmos dos falsos amigos (*salsa e sobremesa*), interferência linguística da qual estavam conscientes por outras palavras que enunciaram (*taller, oficina, exquisito*).

A seguir, com a ajuda de um vídeo, tinham de preencher uma ficha com a informação sobre a receita de um bolo de chocolate, da “*Cocina divertida*” de Karlos Arguiñano, com imagens em BD e pensada para crianças. Deviam estar atentos porque, depois, tinham de prepará-lo para convidar um amigo/-a para sua casa. Os alunos reagiram muito bem e afirmaram sentir-se capazes de fazer a sobremesa em casa. Os espaços a preencher eram nomes como: “*huevos, azúcar, harina, mantequilla, etc.*” e verbos como “*agregar, batir, espolvorear, enfriar, etc.*” (Vide anexo nº.27).

Reflexões sobre a UD “¿Cuídate, somos lo que comemos!”

Nesta UD, exploramos o desenvolvimento da CLS de forma intuitiva, o que demonstra que, qualquer professor, com uma atitude positiva de explicar aquilo que os alunos não percebem e a usar recursos motivadores, pode tentar trabalhar muito bem a referida competência. Apesar de esta UD conter muito vocabulário novo, verificamos que nem tudo lhes era desconhecido, devido a ser um tema tratado em anos anteriores e porque muitos já tinham ido comer a Espanha. Isto contribuiu para criar a sensação positiva nos alunos de que estavam a aprender muito.

Cremos que o uso de vídeos e músicas motivadores, com apoio visual e auditivo, dão autenticidade ao uso da língua, tão importante na aprendizagem de uma LE. De facto, como se trata de uma música movimentada, alegre e de fácil memorização, os alunos cantaram a estrofe várias vezes, enquanto se divertiam. Das estratégias utilizadas, foi muito útil a associação de hiperónimos com os seus respetivos hipónimos. Serviu para introduzir vocabulário novo, para ativar os seus conhecimentos prévios e para que estabelecessem novas redes significativas no seu *lexicón*.

Interessante também foi um exercício para casa, (Vide anexo nº.28) para distinguirem hábitos positivos e negativos para levar uma vida saudável, já que se tratava de frases inteiras e não apenas de palavras (*evito el exceso de azúcar, ando en biciceta, duermo poco, no como pescado a menudo, etc.*). Na atividade seguinte, em que

deviam dar conselhos a um colega, a autonomia que sentiram foi motivadora para eles pois aprenderam frases completas bem construídas, que os ajudaram a adquirir fluência (oral e escrita). Posteriormente, numa fase de reutilização através de interações, também treinaram expressões (*A mí me parece que/ yo creo que/ pienso que + tienes que../deberías, puedes, podrías+ infinitivo*), que serviram para fixar melhor os referidos conteúdos léxicos. Obviamente, concluímos que as UL superiores à palavra são benéficas na aprendizagem de uma língua, assim como qualquer incentivo para uma maior autonomia que um professor possa vir a propiciar.

Não responderam à ficha de auto-avaliação sobre qual era o vocabulário mais útil e os problemas que tinham para usá-lo e lembrar-se dele, nem ao “*Coleccionador de palabras*” com todas as palavras novas que tivessem aprendido. Imaginamos que pelas mesmas razões apontadas para os alunos de Português.

Unidade didática “¡Música, Maestro!”

A 2ª regência na disciplina de Espanhol teve como base a UD, intitulada ¡Música, maestro!, composta por quatro aulas, destinada a uma turma de 9º.ano, cujo nível era o B1, segundo o QECR.

Em primeiro lugar, depois de incitar os alunos a uma chuva de ideias, solicitamos um associograma sobre a palavra música enquanto ouviam o *Carmina Burana* de Carl Orff. O intuito era compará-lo com um outro, no fim da unidade.

Em relação ao léxico da unidade, como introdução, os alunos associaram algumas imagens do manual com os respetivos nomes de instrumentos, estilos de música, etc. Também tiveram de criar adjetivos de profissão a partir do sufixo –ista (*acordeón, acordeonista*), assim como classificar instrumentos em função de estilos de música diferentes. Neste aspeto, estiveram bastante à vontade, tanto que aprendemos com eles muitos novos estilos de música, na moda na atualidade.

Uma outra atividade, intitulada, “*Cada oveja con su pareja*”, dedicou-se às expressões idiomáticas do âmbito musical (*sonó la flauta, estar como un cencerro, estar como unas castañuelas, etc.*), que fizeram, graças ao apoio visual de imagens apelativas, à explicação do vocabulário desconhecido (*cencerro, polca, etc.*) e à explicação do que é uma expressão idiomática (*Vide anexo nº.29*).

Na segunda aula, os alunos ouviram uma música de *Juanes*, (*Vide anexo nº. 30*) que relatava a história de um menino, acerca de cuja vida deviam fazer conjeturas, com a forma verbal correspondente (*Pretérito Indefinido: abandonó, lloró, lamentó, etc.*). Numa segunda audição, comprovaram-nas e deram a sua opinião sobre a desgraçada e trágica infância deste menino, mas obrigados a usar verbos distintos dos da música. A

seguir, na ficha “*Yo de pequeño...*”, descreveram a sua infância (atividades que faziam em crianças, como se divertiam, a que brincavam, etc.). Para facilitar a sua composição, fornecemos um quadro com expressões de frequência (*a veces, de vez en cuando, todos los domingos, etc.*) e frases (*ver dibujos animados, hacer una tarta, ver la tele, pisar los charcos, tener pesadillas, etc.*) que eles podiam combinar à sua vontade, conjugando os verbos na nova forma aprendida (Vide anexo nº. 31).

Na 4ª aula, após uma revisão do contraste entre os tempos de pasado, pedimos para que recompusessem a biografia da banda, *La oreja de Van Gogh*, por meio de cartões em que esta aparecia incompleta (sem formas verbais) e desordenada. Por grupos, deviam primeiro completá-la, lê-la e o grupo correspondente continuar a história da banda, respeitando a ordem cronológica. Para finalizar, solicitamos a repetição do asociograma do primeiro dia.

Reflexões sobre a UD “¡Música, maestro!”

Com o confronto dos asociogramas, realizados no início e no fim da UD, podemos demonstrar que as atividades levadas a cabo influenciam positivamente numa melhoria, quantitativa e qualitativa, do *campus* lexical dos alunos. Por um lado, apesar de não termos dedicado muito tempo a explicar o seu funcionamento, comprovamos que, no primeiro, aparecem muitas palavras, o que indica um importante conhecimento prévio, a nível lexical da temática. Usado devidamente, como teste prévio, teria poupado algumas das atividades que tínhamos selecionado para eles a seguir (por exemplo, nomear instrumentos). Das palavras que aparecem (Vide anexos nºs. 32 e 33), queremos pensar que a audição do *Carmina Burana*, influenciou a aparição dalgumas delas (*violín, piano, clarinete, bombo, maestro, batuta, arpa*).

No segundo asociograma, embora só seis alunos o tenham entregado, dá para perceber que a atividade das expressões idiomáticas *foi por agua abaixo*, já que não aparece nenhuma. As razões podem ser que não estavam contextualizadas e os alunos não as tornaram a usar. Portanto, é lógico que não se lembrassem delas, o que comprova que para ensinar léxico não chega apresentá-lo. Na divisão “*grupos*” alguns não respondem, perguntamo-nos se não será pela interferência linguística com “*banda*” em Português. No âmbito das interferências da LM, comprovamos a presença das seguintes: “*dançar, violino, baixo, letras de músicas, órgão, harpa, pauta e orquestra*”, que não analisaremos por falta de espaço, embora seja uma linha de investigação muito relevante. Por outro lado, o estilo de música que mais conhecem é, definitivamente o rock (100%), seguido do jazz e do hip-hop, ambos vistos na UD. Na divisão

“*Canciones*”, colocam as estudadas na unidade mas também uma outra, relativa a anos anteriores. Na divisão “*Otras palabras*”, aparecem novamente: *piano, guitarra, batería, cantante concierto e instrumentos*. Certamente aprenderam muitas mais UL, queremos pensar mas, por vezes, qualquer trabalho, por pequeno que seja, é um pesadelo para eles. Por último, pedida a justificação das suas escolhas, dependendo do seu conhecimento do mundo, foram díspares. Por exemplo, uma aluna com estudos musicais, introduziu conceitos como clave de fá ou “*pauta*” (*pentagrama* em Espanhol) e outros da sua língua materna, o Português.

Não tiveram problemas em criar adjetivos a partir de nomes (*guitarra, guitarrista*) devido ao automatismo da questão e os seus conhecimentos sobre música. No entanto, na atividade de relatar a trágica história do menino *Juan*, custou-lhes bastante não repetir os verbos aprendidos e substituí-los por outros, e precisaram da nossa ajuda na procura de sinónimos. Não aconteceu o mesmo quando, para falar da sua própria infância, contavam com as peças do *puzzle* que deviam simplesmente formar. Os alunos conseguiram rapidamente falar de si próprios, sentiam satisfação por conseguir exprimir-se. Desta forma, embora seja bastante dirigida, esta mecânica ajudou os alunos a ganharem confiança e autonomia, tão necessária na aprendizagem de uma LE. Foi gratificante para eles e para o nível de desempenho da turma era justificado. Nem tudo deve ser de difícil execução e devemos dar espaço a pequenos sucessos, para animá-los.

Confirmamos que a combinação da aprendizagem de aspetos gramaticais e vocabulário é acertada, dado o sucesso obtido nas atividades em que se implementou esta estratégia, sobretudo se lhe acrescentarmos a grande ajuda que significou fazê-lo de forma cooperativa.

Por causa da temática, a música esteve muito presente nesta UD. Servimo-nos dela como incentivo pois os alunos cantam, repetem a letra, fixam melhor os conteúdos, e gostam de aprender desta forma.

Como sucedeu noutras turmas, não preencheram a ficha do “*Coleccionador de palabras*” e as respostas insossas à ficha de auto-avaliação não permitem tirar conclusões sobre as estratégias de que mais gostaram. Se o sabemos é por observação direta, pelas suas reações no momento da realização das atividades.

Unidade didática “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Na última regência de Espanhol, seguindo a orientación del *Programa de Língua Estrangeira – Espanhol* e o QECR, lecionamos uma UD, intitulada “*Caminante no hay camino, se hace camino al andar*”, dedicada às viagens e destinada a uma turma de 12º. ano. A sua duração foi de três blocos de noventa minutos.

No que concerne ao seu desenvolvimento, mencionaremos apenas os aspetos relativos ao desenvolvimento da CLS. Da primeira aula, destacamos o extenso e variado trabalho do léxico, assim como a utilização de várias estratégias para aprender a definir e o uso dos sentidos para identificar e descrever os objetos, que estavam dentro de uma mala. Embora o predomínio dos conteúdos léxicos se justifique pela necessidade de recolha de dados para este relatório, tentamos, em todos os momentos, que não afetasse o bom ritmo das aulas.

A unidade didática começou com a entrada da professora na sala, com uma mala o que provocou a surpresa e as expectativas das alunas. A finalidade era que conseguissem situar-se e identificar a temática das viagens. Em seguida, a ficha de *input* lexical “*Una guiri*”, começava com uma atividade em que uma aluna (*Vide* anexo nº.34), de olhos tapados, devia ir retirando da mala os objetos (*un neceser, un espejo, un secador del pelo, un cepillo, una baraja de naipes, un pareo, un abanico, etc.*), e adivinhar de que se tratava. Era preciso que fosse ajudada quer pelos sentidos quer pelas contribuições orais das colegas.

Com o objetivo de desenvolver a sua competência estratégica, convidamos as alunas a utilizarem vocabulário instrumental: “*es cuadrado, de plástico; pincha, huele bien, tiene un enchufe y cable, también se llama..., se usa/utiliza/sirve para, etc.*”. Simultaneamente, o resto da turma devia ir apontando o nome dos objetos com a respetiva descrição e a sua própria definição de apenas três dos objetos. Verificamos que, na maior parte das definições, registaram o referido vocabulário instrumental de forma correta e que de modo recorrente, uma das técnicas usadas, *motu proprio*, era inserirem a tradução ou explicações em Português como apoio, ou explicações particulares: *Pinza del pelo* (= mola), *ala* (dos pássaros ≠asa), possivelmente pelo uso continuado desta técnica por parte da orientadora (*Vide* anexo nº. 35).

A seguir, com a finalidade de sensibilizá-las para a precisão léxica, para o facto de o dicionário servir como instrumento que ajuda a ajustar e confirmar o significado daquilo de que não temos a certeza ou que não conhecemos completamente, deviam recorrer a ele e comparar as definições deste com as redigidas por elas. Por último, questionamos as alunas sobre qual era a diferença e/ou semelhança entre as duas

definições. As respostas³⁸ foram bastante curiosas porque as alunas têm a sensação de que a definição do dicionário é mais específica, mais completa e elaborada, já que este acrescenta exemplos de uso.

No seguimento da exploração do trabalho com o dicionário, na atividade “¿*Qué metes en la maleta si vas a ...?*” deviam distribuir objetos que costumamos levar quando viajamos, mas tendo em conta o destino (cidade, praia e campo). As dúvidas sobre o vocabulário desconhecido resolveram-nas num dicionário monolíngue (*termo, tiritas, candado, hornillo de gas, chanclas*).

No fim da ficha, para tentarmos conhecer o nível de efetividade das atividades desenvolvidas, perguntamos às alunas as razões de terem gostado do jogo da mala. As respostas³⁹ maioritárias foram porque se divertiram, porque nunca a tinham feito antes, pela fácil aprendizagem de vocabulário, pela relação que estabelecem entre a palavra e o objeto que a designa e porque se lembram de palavras que já conheciam, entre os argumentos mais utilizados (*Vide anexo nº 36*).

Num segundo momento, a aula orientou-se para as preferências pessoais das alunas, já que deviam explicar como gostam de viajar respondendo ao questionário, “*El test del viajero*”. Para conhecerem as soluções, como estava a faltar o adjetivo que designava cada tipo, tiveram de colocá-lo (*Vide anexo nº.37*). Entre as palavras que sugeriram estavam: *perezoso, descuidado, desorganizado, indeciso, tímido, inseguro, responsable, etc.* Perguntaram pela equivalência de “cabeza no ar” em Espanhol e o significado de *cerciorarse*. Depois, deviam reutilizar o léxico aprendido e escrever um pequeno texto, justificando o tipo de viajante que eram (*Vide anexo nº. 38*).

A seguir, brincamos a mudar de identidade. Através de cartões que descreviam identidades fictícias, as alunas deviam assumir a que lhes tinha calhado, procurar pessoas com gostos afins e escolherem cooperativamente uma viagem. Para isso, tinham sido fornecidos seis textos, cada um, referido a um tipo de turismo diferente. Esta dinâmica serviu como revisão de léxico já conhecido (nacionalidades, meios de transporte, tipos de turismo, etc.), assim como para introduzir novas UL, entre elas várias expressões (*recargar pilas, pasárselo pipa/como un enano, chiflar, a mi aire, veranear, etc.*). De forma contextualizada, consideramos que aprenderam este novo

³⁸ Uma aluna respondeu que o dicionário não regista todos os usos que conhece ou que enquanto ela escreve o que “pensa que é”, o dicionário revela o verdadeiro significado.

³⁹ No que concerne às respostas à questão de quais foram as palavras novas aprendidas, o índice de incidência por ordem de frequência foi o seguinte: quatro alunas indicaram “*abanico*” e “*pinza del pelo*”, duas alunas “*pintalabios*” e com uma só resposta, estouttras: *naipes, clínex, termo, oler, candado, neceser* e a expressão! *¿cómo mola!*

vocabulário, quando apresentaram, para o resto da turma, a viagem escolhida (*Vide anexo nº. 39*).

Num terceiro momento, após da compreensão da leitura de “*Viaje al Perú*”, as alunas deviam identificar, num grupo de adjetivos, aqueles que melhor se ajustassem à descrição da viagem relatada no texto e a seguir classificá-los em positivos e negativos. Embora conhecessem os adjetivos como *rollo* e *guay*, foi preciso fornecer exemplos de uso, para perceberem o seu significado. Verificamos que os falsos amigos, como aconteceu na turma de 9ª. ano, são extremamente conhecidos entre os alunos (*espantoso*) (*Vide anexo nº. 40*).

A segunda aula começou com a entrega de uma ficha de correções relativas à ficha de *input* lexical da aula anterior, graças a um levantamento das dúvidas e erros de toda a turma. Nela disponibilizamos definições completas, os lusismos encontrados (interferências lexicais e fonéticas) e alguns aspetos pontuais (acentuação, colocação do pronome ou uso do possessivo, entre outros). A sua receção foi muito positiva e as alunas sentiram-se mais incentivadas para a correção. No momento da entrega destas correções, observamos que reagiram com surpresa pois não é costume receberem correções exaustivas dos seus trabalhos. Comentamos os erros mais recorrentes antes de iniciarmos o trabalho do dia (*Vide anexo nº. 41*).

Numa outra atividade de compreensão da leitura, a turma teve de estabelecer correspondências entre definições de dicionário e palavras com igual significado no texto, “*Sin visa y con causa*”, que falava sobre turismo solidário. Permitiu explicações pertinentes numa aula de ELE, como por exemplo, os diferentes “*porqués*” existentes (interrogativo, consecutivo, substantivo e relativo) (*Vide anexo nº.42*).

No que se refere aos conteúdos gramaticais, as *oraciones condicionales introducidas por si* (alínea 15.3.6 *condicionales* del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*), optamos pelo fator lúdico para despertar o interesse das alunas. O seu tratamento mereceu vários exercícios. Por um lado, a clássica técnica *cloze*, de preencherem espaços em frases e por outro, formarem orações corretas. Neste caso, repartimos, pelas alunas, cartões com frases incompletas. As alunas deviam procurar a colega que tivesse a metade que estava a faltar. O resultado desta atividade foi maravilhoso porque foi refletida a pertinência ou inconveniência dalgumas frases, no sentido gramatical, mas também no semântico (*Vide anexo nº.43*).

Seguidamente, com o visionamento do vídeo promocional da candidatura ao Nobel da Paz em 2010⁴⁰, da Fundação Vicente Ferrer, pretendemos fornecer *input* suscetível de ser utilizado em atividades sucessivas: fazer conjecturas usando condicionais, apontar o que não percebem, classificação de vocábulos (positivos e negativos), atividade escrita (criar uma ONG ou apontar linhas de ação do turismo solidário em Anantapur) (*Vide* anexo nº.44). Comprovamos que, pelo facto de não ter suporte escrito, ao anotar as informações, os vocábulos diferem na sua escrita: *desarrollo, *sostenibilidad, *violência, *poboar, *angariar *fundos⁴¹, etc. Foi necessário precisar o sentido e realizar ajustamentos. Na atividade de expressão escrita, apenas apareceram estes termos⁴² apesar de terem visionado o vídeo duas vezes e de os terem manipulado em várias atividades.

A última aula da UD foi dedicada exclusivamente à parte prática das viagens: como fazer uma reserva através de uma chamada telefónica ou de um *e-mail* para um hotel, conhecer os documentos necessários para viajar ou tipos de alojamentos, etc. Como primeiro exercício, as alunas procuraram, com ajuda do dicionário, algumas definições sobre tipos de alojamento (*Parador nacional de turismo, bungalow, campamento o campin e albergue*). Uma vez escolhido o tipo de alojamento de que gostam mais, deviam dizer que serviços preferem (*guardería, balneario, servicio médico o de habitaciones, piscina climatizada, cambio de moneda, acceso a minusválidos, etc.*) e de que documentos precisariam para viajar para o estrangeiro (*DNI, visado, tarjeta sanitaria, etc.*), tudo para conseguirem preencher definições fornecidas incompletas, com apoio visual de uma apresentação multimédia.

Por último, numa atividade de compreensão do oral, tiveram de completar e ordenar os dados de uma reserva telefónica, que incluía frases institucionalizadas (*Hotel La Veja. Buenos días, ¿En qué puedo ayudarle? ¿A nombre de quién hago la reserva? etc.*) e colocações (*media pensión, buen viaje, cama supletoria, clase turista, llamada telefónica*). A seguir, lemos um texto sobre o Caminho de Santiago, para facilitar a informação de que necessitavam para preparar, por escrito, um diálogo entre rececionista e cliente, na sua próxima estadia no *Parador Os Reis Católicos*. Este devia

⁴⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=RFg12MWUCFw>

⁴¹ Os termos corretos seriam: *desarrollo, sostenibilidad, violencia, poblar, obtener/recaudar fondos*.

⁴² Palavras do vídeo: a) que denotam aspetos positivos: *derechos, fortalecer, proyecto, desarrollo, dignificar, bienestar, porvenir, dignidad, sostenibilidad, supervivencia*; b) palabras que denotam aspetos negativos: *pobreza extrema, marginación social, exclusión, injusticia, opresión, sufrimiento, conflicto, violencia, condena, castas, explotar, hostil, discriminación, excluidos, desertización*.

ser enviado por *e-mail* à professora estagiária e foi representado para a turma com um telefone de verdade (*Vide anexo nº.45*).

Reflexões sobre a UD “Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Julgamos que fomos capazes de dar explicações sobre estratégias de aprendizagem de léxico e ajudar as alunas a desenvolverem a que mais convinha a cada uma. O jogo da mala foi um sucesso, graças à introdução de léxico novo em combinação com o lúdico, através da competência estratégica (vocabulário instrumental) e dos sentidos (olfato, vista, tato, ouvido). As alunas sentiram muita satisfação porque, embora não conhecessem algumas palavras, podiam defini-las ou descrevê-las. Pudemos comprovar que o uso deste vocabulário reduziu a ansiedade, sobretudo daquelas alunas a quem normalmente custa mais fazer-se perceber. Consideramos importante que conheçam este tipo de vocabulário porque aumenta a sua autonomia, aprendem a compensar deficiências ou carências no seu discurso e porque quanto maior for esta capacidade, maior será a sua competência comunicativa.

As atividades relativas ao dicionário serviram, sem dúvida, para dignificá-lo, e para treinarem o seu uso. Concretamente, o exercício de comparar a sua definição com a do dicionário, ajudou a que tomassem consciência da sua utilidade e a trabalhar a precisão léxica. É positivo que pensem, revejam, modifiquem e melhorem a sua forma de definir, e de selecionar o léxico, sobretudo quando é próximo quanto ao sentido.

Como meio de apresentação do vocabulário, o facto de termos usado objetos reais foi um sucesso. Ao longo da unidade, reparamos como o léxico tinha ficado na suas memórias com facilidade, graças à relação com o objeto. Indubitavelmente, tornaremos a usar a *realia* como estratégia.

No que se refere à atividade de procurarem o adjetivo mais adequado a cada tipo de viajante, foi de muito proveito porque, além de ser divertido pela identificação com o seu perfil, as alunas deram imensas alternativas para designar os tipos de viajante. Até procuraram o léxico na sua LM, como quando perguntaram como se dizia em Espanhol “cabeça no ar” para definir o viajante menos precavido. Relativamente ao uso de estratégias compensatórias da sua língua materna cujo conhecimento implícito traduziram, rapidamente, ao que era necessário na sala (gestos, comparações, exemplos), esta foi bem patente e constante.

Evidentemente, o aspeto lúdico contribuiu, muito positivamente, para o envolvimento e concentração em todas as atividades.

Nesta UD, gostaríamos de destacar o uso dos cartões⁴³ (condicionais, nova identidade, etc.), cuja técnica do vazio de informação contribui para a implicação nas tarefas e para tirar intensidade às mesmas. Completar informações desta forma é, pensamos, mais motivador além de uma boa forma de levar conteúdos gramaticais e léxicos para as aulas.

Por último, pensamos que no geral, embora se tenham mostrado recetivas às inovações, as alunas demonstram pouca autonomia porque foi necessário explicar com detalhe as diretrizes de cada exercício e acompanhá-las no seu desenvolvimento.

AULA EXTRA em 12º.ano

No que concerne a esta aula, durante noventa minutos, apresentamos um conjunto de atividades orientadas para a aprendizagem de léxico que incluía, tanto a implementação como a reflexão sobre estratégias. Algumas destas, que ainda não tinham sido usadas com qualquer turma ao longo do estágio, tinham como finalidade tornar a assimilação de novos vocábulos mais rentável ou servir de reforço e alargamento de léxico já conhecido. Embora esta aula não se encontrasse inserida na anterior UD sobre viagens, todo o vocabulário tinha relação com este campo semântico, por isso serviu para avaliar a validade das estratégias usadas na mesma.

Na ficha intitulada “*Vamos a jugar con las palabras*”, começamos com um exercício em que só uma aluna observava uma imagem, com a palavra ou expressão, já trabalhadas, que a definia. As restantes alunas deviam fazer perguntas para conhecer de que se tratava, e a aluna que tinha visto a imagem só podia responder, sim ou não. Confirmamos a eficácia deste tipo de exercícios pela observação das alunas a negociarem para chegarem ao resultado: participavam vivamente e faziam perguntas umas atrás das outras, mesmo a interromperem-se. Como não lhes foi facilitada qualquer informação, deviam apurar e precisar as suas perguntas à medida que se iam aproximando da resposta correta. Falavam entre elas, ajudavam-se e faziam deduções: “*si dice que no es un objeto, que es una actividad y que se da en un hotel....entonces solo puede tratarse de un servicio*”. Estas negociações linguísticas em voz alta e a retroalimentação mútua levaram a que todas aprendessem com todas. Assistirem ao raciocínio e reflexões das suas colegas assim como conhecer as estratégias que levavam a cabo para resolver a incógnita, cada uma no seu estilo, ajudaram-nas a reconhecer a

⁴³ Distribuem-se cartões em que a informação está incompleta (frases em que falta uma forma verbal, frases condicionais em que só aparece uma das partes, etc.). Desta forma, os alunos devem deslocar-se pela sala de aula, à procura do colega que possua o cartão que complete o seu cartão, devem falar, ler todos os cartões, negociar, interagir com toda a turma, etc. Acreditamos que se torna uma dinâmica grupal maravilhosa, que cria bom ambiente na aula que se repercute positivamente na aprendizagem.

sua própria forma de aprender e memorizarem léxico, algo que, sem dúvida, podem vir a utilizar fora da aula para continuar a alargar a sua competência comunicativa, no geral. Obviamente, além da revisão de léxico aprendido, serviu para potenciar a sua produção oral.

Em vários momentos, ajudamos a formular as perguntas quando não sabiam, tendo sido algumas muito perspicazes. Aliás, já não perguntavam “¿*Cómo se dice?*” mas sim “¿*se puede decir...*?”, que significa um grande passo, porque estão a pensar em Espanhol. No caso dos objetos, chegaram mais rapidamente ao significado, mas isso não aconteceu no caso das expressões. Tal foi o caso da expressão “*cabeza de chorlito*” para que precisaram de uma contextualização, relativamente à atividade em que tinha aparecido pela primeira vez.

A seguir, passamos para um grupo de três exercícios, intitulado “*El intruso*”. No primeiro, deviam encontrar o intruso num grupo de palavras, que resolveram por eliminação. Agrupavam os significados que conheciam e deduziam que o intruso era o desconhecido, e só então perguntavam o seu significado: foi o que aconteceu com as palavras “*cobijar, surcar, muelle, senda*” e “*escapada*”. Para o conhecimento da palavra “*cobijar*”, a intromissão ou interferência da língua materna entrou em jogo, pois confundiram com “*cobiçar*”. No exercício seguinte, deviam riscar o termo que não tivesse a ver com o resto e, no último, encontrar o comum de várias palavras. Apenas tiveram dúvidas relativamente a algumas palavras como: “*muelle, romería e senda*”, mas, uma vez esclarecidas, conseguiram realizar os exercícios facilmente, isto é, estabeleceram novas associações de significado com estas novas palavras e tornaram-se conscientes dos seus pequenos avanços (*Vide anexo nº. 46*).

Para testarmos uma outra estratégia, convidamos as alunas a fazerem a substituição de paráfrases por colocações, num texto sobre a cidade de Barcelona. Após a sua leitura transformada (“*ciudad cerca del puerto > ciudad portuaria*”), na reflexão sobre a mecânica do exercício, concluíram, unanimemente, que quanto melhor e mais palavras conheçamos, mais facilmente conseguimos um texto mais preciso do ponto de vista léxico (*Vide anexo nº 47*). Ficaram entusiasmadas por saber que podiam aprender léxico também em blocos que *a priori* sabiam que eram corretos. Posteriormente, solicitamos algumas equivalências na sua língua materna para “*cometer un error*” ou “*tener sentido*”. O facto de as alunas se aperceberem de que os verbos e os significados eram diferentes, foi interessante, porque verificaram a quantidade de expressões que conheciam na língua materna e que podiam ser substituídas pela espanhola. Algumas

mesmo apuravam precisões léxicas em português, que aproveitamos para explicar a sua idiossincrasia e a importância de aprendermos o léxico de uma língua através das colocações.

As alunas também acharam útil a atividade de classificar algumas colocações conforme o meio de transportes escolhido (*Vide* anexo nº.48). Gerou-se um diálogo muito produtivo entre elas, que evidenciou que o conhecimento do mundo tinha influência na resolução correta do exercício. As que tinham viajado mais conseguiam fazê-lo mais rápido e melhor. Aliás, foram feitas precisões de vocabulário muito pertinentes sobre o que se entende por “*vuelo chárter*” ou que “*camarote*” e “*cubierta*” só serviam para os barcos. No exercício chamado “*Servicios turísticos*”, em primeiro lugar, deviam indicar palavras relacionadas com estes e, em segundo lugar, tinham de formar frases com as palavras sugeridas por elas. Apercebemo-nos de que, neste caso, o esforço cognitivo era maior, e por isso, as suas produções escritas foram pobres (*Vide* anexo nº. 48).

Quando se tratou de formarem colocações dispostas em duas colunas, evidenciaram-se algumas hesitações: houve quem disse “**protector de sol*” em vez de “*protector solar*”, o que foi aproveitado, novamente, para insistir na utilidade de aprenderem o vocabulário em blocos (*Vide* anexo nº.49).

Como última atividade com colocações, entregamos *post-it* com algumas relativas às viagens, retiradas do *Plan Curricular do Instituto Cervantes*⁴⁴. A primeira tarefa que deviam fazer era escrever que palavras ou expressões relacionavam, o que demonstra o tipo de redes associativas que têm no seu lexicón (*Vide* anexo nº. 50).

Como podemos verificar no anexo nº.51, apenas quatro colocações foram formuladas segundo o esperado. Na sua correção, as alunas comentaram que já deviam ter-se apercebido de muitas delas, pois já as conheciam, pelo que deduzimos que rever e tornar a utilizar, é necessário quando se trata de aprender léxico.

Da atividade seguinte não gostaram demasiado: tinham de criar associações com a palavra dicionário⁴⁵. Embora o tivessem usado em atividades anteriores, reparamos que não é nada atrativo para elas fazerem pesquisas. Pensamos que, no fundo, existe uma relação de amor-ódio com ele (*Vide* anexo nº. 49).

⁴⁴ Como sugerido pela investigadora Marisa Prada no seu seminário “Las colocaciones léxicas: un sinfín de combinaciones, un sinfín de posibilidades”, em abril de 2013, organizado pelo Instituto Cervantes de Lisboa.

⁴⁵ As associações criadas foram as seguintes: “buscar en el diccionario”, “diccionario de viaje, de bolsillo”, “sinónimo”, “consultar” e “diccionario bilingüe y monolingüe”.

No fim da unidade didática, pedimos às alunas para preencherem um associograma da palavra “viajes” para tentar recuperar e organizar todo o léxico aprendido. Como se pode verificar no anexo, está bastante completo e apresenta UL léxicas aprendidas ao longo da UD como nesta aula extra (*Vide anexo nº.52*).

Reflexões sobre a Aula extra em 12º.ano

Podemos sentir-nos satisfeitos não só por ter podido demonstrar a importância de ensinar estratégias explicitamente, mas também, pela informação preciosa obtida para este relatório.

Com as correções dos exercícios, surgiu-nos a oportunidade de analisar e refletir sobre a melhor forma de lecionar. Os erros, faltas de ortografia, interferências com o Português, etc., mostraram os problemas com que as alunas se depararam e portanto, serviram como fonte para conhecer a interlíngua das alunas e assim poder ajudá-las a melhorarem. Consideramos que, neste sentido, receberam retroalimentação pertinente sobre distrações, para poderem desterrar o Português nas aulas de ELE, de forma progressiva. Se continuássemos a trabalhar com esta turma, tentaríamos criar uma dinâmica de heteroavaliação, facilitando instrumentos válidos, para fomentar pouco a pouco a sua autonomia e segurança em Espanhol. Comprovamos que, efetivamente, as colocações fornecem um princípio organizativo muito poderoso para o ensino de línguas e para favorecer que os alunos se lembrem eficazmente de novos termos. O nosso trabalho experimental confirma que o ensino de colocações marca uma diferença no ensino-aprendizagem de léxico, embora continuem a ser necessários vários contactos com uma unidade lexical, para que esta possa formar parte do léxico ativo.

Na análise dos associogramas, concluímos que conseguiram preenchê-los sem dificuldades, devido ao aparecimento de muitas UL que foram vistas e que, no início, desconheciam: “*pareo, abanico, servicio de habitaciones, espantoso, tomar el sol, botones, etc.*”. Embora tivéssemos que esclarecer ainda alguns conteúdos como DNI ou turismo “solitário” (que por semelhanças fonéticas confundiram com o turismo solidário), contaram com a entreaajuda quando, por esquecimento, não conseguiam completar algum dos campos semânticos fornecidos (*Vide anexo nº. 52*).

As atividades concebidas geraram um bom ambiente na aula e uma atitude francamente positiva face à aprendizagem, não só do léxico. Com a prática das estratégias de aprendizagem e aquisição de léxico, as alunas conseguiram ficar

plenamente conscientes dos bons resultados, das suas carências e novas formas de aprender que podem utilizar no futuro e, deste modo, ampliar a sua competência lexical.

Tendo em vista os resultados dos exercícios pedidos como pelas respostas a uns questionários feitos *a posteriori*, comprovamos a aplicação paulatina das estratégias que íamos ensinando (*Vide* anexo nº.36). Estas questões serão melhor comentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

1. Análise dos questionários

Como fonte de informação e ferramenta de análise para o nosso tema de relatório, foram aplicados questionários, de forma a complementar a investigação em ação realizada, nas aulas lecionadas durante o estágio. O público-alvo foi um grupo de discentes e docentes, do Ensino Básico e Secundário. Para a recolha de dados, distribuímos os inquéritos por questionário de forma direta, em duas turmas diferentes de 8º. ano para Português e num 12º.ano para Espanhol, abrangendo deste modo os dois níveis de ensino (*Vide* anexos nºs. 53, 54 e 55). Através de um questionário misto, com questões abertas e fechadas, tentou-se que as questões dirigidas aos alunos tivessem correspondência com as realizadas aos professores, e vice-versa, para podermos avaliar se estes vão ou não ao encontro das necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Esperamos que a análise dos dados permita inferir quais são as lacunas existentes para podermos melhorar as metodologias de ensino, no que concerne ao vocabulário.

Com esse objetivo, selecionamos apenas algumas questões que nos pareceram mais relevantes, sendo que os gráficos correspondentes aparecem organizados numericamente nos anexos, para uma melhor compreensão dos resultados da amostra. Estes serão tratados combinando as técnicas quantitativa e qualitativa, para uma análise contrastiva. Apesar de se tratar de uma boa linha de investigação, apenas mencionaremos alguns aspetos contrastivos dos resultados, entre a LE (Espanhol) e Língua Materna (Português).

Para começar, 100% dos docentes inquiridos considera a riqueza lexical como um fator importante para o desenvolvimento da compreensão textual, para a expressão escrita e para a expressão oral, já que incide no nível de eficácia e diversidade das produções dos alunos, sobretudo a nível escrito, pois exige um maior rigor e cuidado no uso do léxico, uma vez que a comunicação não é presencial e porque a escrita ajuda a sistematizar o pensamento e, logo, também o discurso oral (*Vide* anexos nºs. 57 e 58, gráficos 1 e 2).

Quando se questionou os alunos sobre como aprendem melhor uma palavra nova (*Vide* anexo nº.56, gráfico 5), das três respostas possíveis, metade dos inquiridos (50%) respondeu que pela definição, 36% dos alunos disse que estabelece uma relação com outras palavras, e 13% diz preferir a combinação da definição com um desenho ou

fotografia. Se somarmos 50% da primeira resposta com os 13% da terceira, obtemos um resultado que evidencia uma presença significativa da definição (63%), como uma das soluções escolhidas pelos alunos. O resto opta pela estratégia de criar redes associativas com outras palavras, que obviamente já conhece, alargando assim o seu *lexicón* mental.

Comparando estas respostas com as dos professores à pergunta de como costumam explicar ou apresentar o léxico nas aulas, podemos concluir que as estratégias utilizadas pelos docentes nem sempre atendem aos estilos de aprendizagem dos alunos, existindo uma diferença, entre os docentes de Português e Espanhol. No caso dos primeiros, (*Vide* anexo 58, gráfico 4) a estratégia mais usada é dar um exemplo de uso, seguida da interpretação do significado da palavra pelo contexto, dando menos relevância ao uso da definição e à disponibilização da imagem ou desenho no quadro. No caso dos professores de Espanhol, (*Vide* anexo 57, gráfico 2) a opção mais escolhida é darem um sinónimo ou antónimo, seguido de um exemplo de uso e pedirem a interpretação contextual. Observamos que a estratégia de dar uma definição é mais usada nas aulas de LE. Em ambas as línguas, os docentes não têm hábito de desenharem no quadro. Questionados sobre outras estratégias por eles utilizadas regularmente, e que não foram contempladas no questionário, os professores indicam aos alunos palavras que estão associadas pela etimologia à palavra cujo significado desconhecem, através de exercícios gramaticais (família léxica).

Relativamente à LE, quisemos conhecer se os professores de Espanhol fornecem a tradução e se a utilizam como recurso habitual para esclarecer significados: 33% dizem que sim e 67% dizem que não. Os que a utilizam é somente quando não conseguem fazer-se perceber através doutras estratégias. Os que dizem não utilizá-la, sentem que os alunos não fariam qualquer esforço cognitivo e que se esquecem mais rapidamente, se for facilitada a tradução. Como podemos verificar, a LM fica desterrada das aulas LE, pois utiliza-se só como último recurso e parece existir a crença de que aprender vocabulário deve ser uma tarefa que signifique esforço cognitivo (*Vide* anexo nº 57, gráfico 3).

Por outro lado, também perguntámos aos alunos que faziam quando não conheciam o significado de uma palavra ou expressão (*Vide* anexo 56, gráfico 2). Através da análise do gráfico, verifica-se que a opção mais escolhida é a da definição, se somarmos os 31,10% e os 10,40% das respostas 1 e 4, em que os alunos recorrem ao dicionário como instrumento de consulta. Isto é, *motu proprio*, quando não conhecem um significado utilizam o dicionário, perguntam ao professor ou ao colega, tentam

socorrer-se do co-texto (leem novamente o texto), mas poucos analisam morfológicamente a palavra. Na fase de retenção, preferem a definição ou a relação com outros termos ou vocábulos, técnicas que se situam no mesmo patamar. Por fim, inquiridos sobre como aprendem melhor, dizem ser através do uso de definições antes de se auxiliarem de desenhos ou fotografias.

Se nos fiarmos nos resultados, deveríamos concluir que os alunos estão muito à vontade no uso e manejo do dicionário, embora esta não tenha sido a nossa percepção ao lecionarmos, na altura do estágio. Isto porque, nem havia dicionários nas aulas, nem conseguiam formular uma definição corretamente, aliás porque, de forma automática, perguntavam, oralmente, o significado daquilo que não percebiam. Por esta razão, o recurso a outra pessoa, em primeiro lugar ao professor e em segundo, a um colega, também se apresenta como possível solução (20% mais 6,65% = 26,65%).

Embora à maioria dos alunos o dicionário pareça útil e diga que sabe usá-lo, não gosta de fazer pesquisas no dicionário e optam pela rapidez da Internet, ainda que estejam conscientes de que, nem sempre, as definições são corretas ou fiáveis. A conclusão que podemos retirar é que as atividades que forneçam a oportunidade de treino da competência estratégica, através de definições e manejo do dicionário, são extremamente mais úteis do ponto de vista dos alunos. Certamente, este seria um bom ponto de partida para melhorar o ensino do léxico, pois consideramos que a relação que os alunos têm, hoje em dia, com o dicionário é paupérrima e está desaproveitado como recurso que fomenta a autonomia na aprendizagem da componente lexical.

Por sua vez, os professores consideram o uso do dicionário da aula como imprescindível para a aprendizagem de qualquer língua (60% dos docentes de LM e 64,28% dos de LE) mas depois não aparece, no questionário, qualquer resposta que reflita o seu uso efetivo (*Vide* gráficos n.ºs. 6, anexo n.º 57 e 58). Há pois uma contradição entre o que pensam ou sabem e o que depois, realmente fazem nas aulas, sobretudo se temos em conta que opinam que o dicionário serve para algo mais do que aprender apenas léxico. Eles próprios dizem usá-lo para prepararem as suas aulas, especialmente para complementar algum exercício de léxico na atividade de compreensão de leitura, para conhecerem sinónimos/antónimos, para procurarem uma definição que depois vão usar nas aulas ou mesmo para consultar a ortografia ou a pronúncia. Torna-se curioso que a diferença de uso seja tão grande entre a LM (100%) e LE (33%), se temos em conta que a maioria dos professores de Espanhol inquiridos são de nacionalidade portuguesa (*Vide* anexo n.º 58, gráfico 5 e anexo n.º 57 gráfico 4).

Para verificarem se os alunos compreenderam o significado das palavras ou expressões do texto (*Vide* gráficos nº. 7 dos anexos 58 e 57), a maioria dos professores, a primeira tarefa que fazem é perguntarem aquilo que não foi entendido, individual ou coletivamente, para só depois passar a uma explicação morfológica ou procurar no dicionário. Como referimos na parte teórica, a pergunta típica: “Que palavra/-s não percebem?” é desaconselhável, porque denota a noção de que o léxico está formado apenas por palavras simples. As respostas para ambas as línguas são semelhantes, exceto no caso do uso de um quadro explicativo com definições, que só é usado pelos docentes de LM.

Se nos guiarmos pelos resultados de uma outra questão colocada, por exemplo, a utilização em aulas das palavras cruzadas e sopas de letras, seria altamente recomendável, já que 75% dos alunos as utiliza normalmente e as considera divertidas, embora não estejam conscientes de que os ajudam a melhorar e a desenvolver o seu vocabulário, portanto o despertar para esta vantagem será trabalho do professor (*Vide* anexo 56, gráfico 6).

Na questão sobre que fazem os alunos quando já encontraram o significado da palavra ou expressão desconhecidas, 9,80% diz escrevê-la no caderno, 40,20% diz que a escreve mas junto a definição e 39,15% relaciona-a mentalmente com outras palavras, só 3,25% acrescenta um desenho à definição (*Vide* anexo nº. 56, gráfico 3). Novamente, reparamos que também, quanto à retenção do léxico, os alunos escolhem a definição. Neste caso, observamos que os alunos vão ao encontro das estratégias utilizadas por professores quando se trata de registar as palavras novas, pois, efetivamente, passarem-nas para o caderno é habitual, quer para nas aulas de LE quer nas de LM (quase 50%, em ambos os casos) (*Vide* gráficos nº. 8 dos anexos 57 e 58). Neste caso, reparamos que a percentagem do uso habitual dum caderno específico de vocabulário é maior no caso da Língua Espanhola (23,5% face 9,9% em Língua Portuguesa). Por outro lado, pedir que os alunos escrevam frases com as palavras mais difíceis é mais utilizado em LM (36,36%) do que em LE (17,64%). Obviamente, seria de grande proveito conhecermos a eficácia do uso deste caderno de vocabulário.

Só 25% dos professores inquiridos afirma utilizar listas de vocabulário porque facilitam uma aprendizagem estruturada e organizada, assim como a reutilização do léxico registado (*Vide* anexo nº.57, gráfico 9 e anexo 58, gráfico 10). Dos docentes que afirmam que as usam, quisemos saber se o fazem de forma contextualizada e porquê: uma grande percentagem (70% para LM e 60% para LE) diz que não as contextualizam,

porque indicam que os alunos, normalmente, recorrem ao dicionário (*Vide* anexo nº.57, gráfico 10 e anexo 58, gráfico 11). Neste caso, a qualidade lexicográfica do dicionário repercutir-se-á na eficiência destas aprendizagens. Entre as razões referidas pelos professores para usarem as listas de vocabulário contextualizadas apontam que potenciam a aprendizagem autónoma ou que são mais perceptíveis para os alunos.

E que faz o aluno que não se lembra de uma palavra?, quando a tem debaixo da língua? A maioria das respostas a esta questão indica que este procura na sua cabeça, para encontrar a relação com outras palavras, daí a importância de trabalhar com eles as relações semânticas, o turbilhão de ideias, os sociogramas, as imagens, etc.

O vocabulário mais difícil de adquirir para os alunos, segundo os professores, é o formal ou o literário, assim como os conectores discursivos, devido à falta de hábitos de leitura (70% dos alunos só lê quando lhe apetece, *vide* anexo nº.56, gráfico7), no caso dos docentes de Português (*Vide* anexo nº.58, gráfico 12). Para os professores de Espanhol, as escolhas são outras; falam nos falsos amigos, nas expressões idiomáticas, nas gírias e no vocabulário das roupas ou da casa. Apontam também para o facto de que, no caso de o léxico se referir a uma realidade que não seja próxima à dos alunos, estes apresentam mais dificuldades em aprendê-lo.

No que respeita à análise dos resultados das questões colocadas às alunas de 12º ano, observámos que, no momento de apresentar as atividades, a atividade preferida foi o jogo da mala, embora fosse a que mais lhes custasse. Os aspetos positivos desta dinâmica derivam da sensação de terem aprendido muito vocabulário novo, da hipótese de reverem os seus conhecimentos prévios (ao lembrarem palavras que já conheciam), da novidade de nunca terem trabalhado com materiais autênticos, e do facto de se terem divertido. A nível do desenvolvimento da CLS, importa aqui referir que as alunas tiveram a noção de que aprendiam mais léxico com esta atividade em comparação com as restantes, talvez por esta ir ao encontro dos seus estilos de aprendizagem (*Vide* anexo nº. 36).

2. Conclusões da análise dos questionários

Através destes inquéritos e das aulas lecionadas, pudimos verificar que, embora consideremos que os alunos gostam, de forma generalizada, de aprenderem palavras e significados novos, é na LE que se mostram mais abertos para aprender, se calhar porque são conduzidos no percurso pela descoberta da novidade e porque quanto mais léxico tiverem, melhor e mais competentes se sentirão.

Acreditamos que, para a LM, se advogarmos o conhecimento explícito da língua (laboratórios lexicais), através de um trabalho reflexivo e sistemático, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística, poderemos trabalhar a suas deficiências vocabulares com maior sucesso.

Pensamos que é urgente uma renovação metodológica no ensino do léxico. Como professores de línguas, devemos preocupar-nos não só com que aprendam palavras novas mas sim também com que sejam capazes de recuperá-las e utilizá-las quando for preciso, nas suas produções. Para isso, é bem importante que sejam capazes de armazenar o vocabulário de forma organizada com o objetivo de, progressivamente, atingirem um nível de competência lexical maior. Não podemos esquecer que uma das vantagens de apostar no léxico é que trabalhamos simultaneamente a semântica, a morfologia, a sintaxe e a pragmática.

Por fim, depreende-se desta análise a necessidade de existir uma mudança na didática do léxico nas aulas e aconselha-se um levantamento prévio do modelo de aquisição dos alunos, relativamente ao léxico e aos seus estilos de aprendizagem, para conseguir melhores resultados.

CONCLUSÃO

Um dos nossos objetivos nesta pesquisa, além de conhecer as razões pelas quais os alunos apresentam pobreza vocabular nas suas produções, consistia na tentativa de contribuir com soluções pedagógico-didáticas para tal situação. Neste sentido, consideramos que as nossas propostas didáticas serviram para demonstrar que, efetivamente, embora exista uma abordagem real do léxico nas escolas, os alunos não estão sensibilizados para a importância e necessidade de atingirem um grande domínio e amplitude do léxico.

Assim, no tratamento deste tema, tentámos aprofundar a importância de ser implementado nas aulas de forma explícita por parte dos professores após uma tomada de consciência e um estudo das estratégias mais convenientes, vistos que, até agora, a regra geral é a não sistematização dos conteúdos léxicos.

Após lecionadas as aulas, graças à recolha de dados provamos que existem modos de ensinar com determinados recursos e estratégias que efetivamente funcionam melhor no processo de ensino-aprendizagem do léxico. No caso concreto das nossas práticas, encontramos os seguintes:

- a) ensino-aprendizagem explícito (nos laboratórios lexicais, mas não só), em combinação com uma reflexão posterior sobre os benefícios de utilizar determinada estratégia;
- b) ensino-aprendizagem implícito (a leitura extensiva, por exemplo);
- c) desenvolvimento de diferentes estratégias para tornar os alunos autónomos e independentes;
- d) inclusão e fomento da competência estratégica;
- e) utilização e respeito da LM como recurso facilitador nas aulas de ELE;
- f) exploração de todos os domínios para uma completa abordagem da CLS;
- g) uso recorrente e diversificado do dicionário;
- h) aspetos lúdico e criativo em atividades e jogos didáticos;
- i) imagens e *realia* (materiais autênticos) como suportes de relevo na aquisição de significados;
- j) unidades léxicas apresentadas através de contextos e técnicas que permitam relacioná-las entre si, tal e como se armazenam no *lexicón*;
- k) uso de unidades léxicas superiores à palavra, concretamente, colocações, provérbios, expressões idiomáticas e marcadores discursivos e conversacionais;
- l) música como elemento estimulador da aprendizagem;
- m) textos motivadores da ação dos alunos;
- n) os sentidos como excelente fonte de *input*;
- o) prática *cloze* na fixação de conhecimentos lexicais;

- p) associogramas e *brainstorming* como instrumentos de diagnóstico e avaliação assim como ativadores de conhecimentos prévios;
- q) *feedback* com correções e sugestões para um seguimento efetivo das aprendizagens;
- r) inovação na planificação e apresentação de atividades;
- s) planificação e revisão sequenciadas, progressivas e cíclicas dos conteúdos lexicais lecionados;
- t) abertura para o ecletismo nos métodos utilizados para atingir a natureza multidimensional do significado;
- u) respeito pelos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Parece-nos que estes recursos e estratégias poderão ser usados proficientemente como alternativas ao que atualmente se faz nas escolas. De todos eles falamos mais pormenorizadamente, no desenvolvimento das propostas didáticas implementadas nas aulas do estágio no capítulo V. Relativamente às atividades que não funcionaram, destacamos o “*Descobridor de palavras*” e algumas das atividades complementares de reutilização das UL tratadas nas UD ou atividades de análise morfológica. No desenvolvimento dos passos metodológicos das aulas, no capítulo supracitado, explicamos as razões possíveis deste insucesso. Igualmente, no capítulo III, dos subcapítulos 1 ao 5, tentamos apontar algumas linhas orientadoras, que poderão solucionar esse insucesso.

Como temos vindo a analisar, os programas apenas informam ou indicam quais são as estratégias para o ato de ensinar, e não como devem ser essas estratégias postas em prática, pois cabe ao professor decidir e responder adequadamente às necessidades reais dos discentes. É óbvio que não basta ter conhecimentos sobre léxico, é preciso saber também como ensiná-lo. O professor possui formação para decidir que conteúdos deve ensinar, assim como, quando e porquê, sobretudo porque deve saber avaliá-los e selecioná-los. Este conhecimento adquire-se através da formação específica para cada língua e da sua experiência enquanto professor, além doutras ferramentas úteis como a literatura especializada ou a Internet.

Com a imensa quantidade de recursos didáticos, a alargada tipologia de atividades e o leque de enfoques metodológicos existentes, nós, professores, não temos qualquer pretexto para não os experimentar, se o nosso intuito é desenvolver, de forma efetiva, a CLS dos nossos alunos. Assim sendo, consideramos premente mudar a nossa intervenção pedagógica e adotar uma atitude eclética que permita recolher o melhor de cada enfoque ou métodos didáticos.

Devemos ainda incluir nesta conclusão as limitações e constringimentos que dizem respeito às condições em que este estágio pedagógico decorreu, nomeadamente, a questão do tempo disponível, assim como a obrigação de termos de assistir às aulas na FLUP ou de

estudar para os exames. Outra das contrariedades para a uma correta análise de resultados foi o facto de alguns alunos não realizarem os trabalhos propostos nas atividades, o que não permitiu uma leitura global do seu impacto. De facto, a nossa maior inquietação foi não podermos remediar nem dar soluções aos problemas encontrados por falta de tempo com as turmas. Por esta razão, os questionários realizados junto dos docentes e discentes poderiam ser melhor explorados, mas a escassez de tempo condicionou também a sua análise. Uma outra linha de investigação possível e interessante seria a análise constrastiva do desempenho da CLS dos alunos, conforme utilizemos ou não determinadas estratégias ou instrumentos pedagógicos.

Por fim, gostaríamos de reconhecer como ponto forte do nosso estágio a preciosa contribuição para uma docência humanizada das disciplinas de *Ética e Deontologia* e de *Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas*, do primeiro ano de Mestrado: os conhecimentos científicos aprendidos corroboraram as nossas convicções e intuições pessoais da necessidade imperiosa de nos preocuparmos mais pelas pessoas e pelos processos do que pelos conteúdos ou pelos resultados. Na escola em que estivemos, embora o ambiente fosse muito agradável, as relações interpessoais deveriam tornar-se mais construtivas através de um diálogo professor-aluno mais próximo, de igual para igual, pois julgamos que os discentes são muito criticados quando erram e pouco motivados quando fazem algo bem.

Consideramos que a atitude dos professores em geral ainda é demasiado séria e distante, que devemos apostar num ensino mais humano. Desta forma, respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem; praticar a escuta ativa e a cumplicidade; introduzir o lúdico e o riso nas aulas; e sobretudo fazer um seguimento que demonstre interesse no desenvolvimento integral dos nossos alunos. Por certo, todas estas atitudes contribuirão, na nossa leitura, tanto para motivar os alunos para a necessidade de construirem o seu próprio conhecimento, como para a transmissão de valores essenciais como o respeito, a entreaajuda e o entendimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, M^a. C. (2008). “La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras, ¿qué palabras enseñar?”. In III Jornadas de Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE. Córdoba, Argentina, (pp. 1-14).

Álvarez Cavanillas, J.L. (2007). “Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE”. In Actas del XVI Encuentro Práctico de Profesores ELE. Recuperado em 12 de julho, 2013, de www.encuentro-practico.com/pdf07/dossier07.pdf

Baralo Otonello, M. (2001). *El lexicon no nativo y las reglas de la gramática*. Pastor Cestero, S. y Salazar García, V. (eds.) *Estudios de lingüística de la Universidad de Alicante. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Recuperado em 26 de junho, 2013, de <http://publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica2.pdf>

Baralo Otonello, M. (2006). “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE”. In III Encuentro Práctico de Profesores de ELE, organizado por IH de Barcelona y Difusión. Wurzburg (Alemania).

Bartol Hernández, J. A. (2010). *Disponibilidad léxica y selección del vocabulario*. R.Castañer y V. Laguéns Gracia (Eds.) *De moneda nunca usada. Estudios filológicos dedicados a José M. Enguita Utrilla*. Zaragoza: Institución “Fernando El Católico”, (pp. 85-107).

Barretta, D. (2006). “Lo lúdico en la enseñanza - aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE”. In redELE, núm. 7. Recuperado em 12 de fevereiro, 2013, de <http://www.educacion.es/redele/revista7/baretta.pdf>

Bartra, A. (2009). *La enseñanza del léxico in Panorama de la lexicología*, (ed.) Elena de Miguel. Barcelona: Ariel, (pp.434-463).

Bosque Muñoz, I. dir. (2004) *Redes. Diccionario del Español contemporáneo*. Madrid: SM.

Cassany, D. (2004 marzo). “Las palabras y el escrito”. In RedELE nº0. Recuperado em 17 de junho, 2013, de <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2004/primer.html>

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Capítulo “*Léxico*”. *Enseñar lengua*, 4ª Edición. Barcelona: Editorial GRAÓ, (pp.378-397).

Cervero M^a. J. & Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.

Conselho da Europa (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores. (PEFPI)*. Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM).

Correia, M. (2011). *Produtividade lexical e ensino de língua. Língua Portuguesa, descrição e ensino*. Edições Parábola, (pp.223-237).

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2003). Lisboa: Temas e debates.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M^a.J., & Gonçalves, A. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência lexical*, Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística*, Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Escola Secundária de Rio Tinto (2010). *Projeto Educativo 2010/2013*. Recuperado em 2 de novembro, 2012, de <http://www.esec-rio-tinto.rcts.pt/Escol/Docs/ProjEducativo.pdf>

Estaire, S. (2007). “Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas”. In *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*, (pp. 400-413).

Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

Fernández, S. (2004). *Programa de Espanhol, Nível de Continuação, 12º. ano*. Ministério da Educação. Recuperado em 6 de julho, 2013, de www.dgicd.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_cont_12.pdf

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gama, B.S. (2009). *O léxico em aulas de PLE, um contributo para o ensino de colocações*. (Dissertação de Mestrado). Porto: FLUP. Recuperado em 17 de julho, 2013 de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20127>

Gelabert, M^a.J., Bueso, I., & Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de Español*. Madrid: Arco Libros.

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996a). *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, Colección Investigación Didáctica.

Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M., & Simón, T. (1996b). *Profesor en acción 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, Colección Investigación Didáctica.

Gómez Molina, J.R. (2004a). *La subcompetencia léxico-semántica*. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Alcobendas: SGEL.

Gómez Molina, J.R. (2004b). “Los contenidos léxicos-semánticos”. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Alcobendas: SGEL, (pp.789-810).

Gómez Molina, J. R. (2004c). “Las unidades léxicas en español. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera”. In Carabela 56. Alcobendas: SGEL, (pp. 27-49).

Higueras, M. (2008). “Nuevas técnicas para enseñar léxico”. In V Encuentro Práctico de Profesores de ELE. Org. IH de Barcelona e Difusión. Würzburg, Alemanha.

Higueras, M. (2004). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”. In Carabela 56. Alcobendas: SGEL, (pp.5-25).

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*, E. Martín Peris (dir.). Madrid: SGEL. Recuperado em agosto, 2013 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/

Izquierdo Gil, M^a.C. (2004). “El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica”. In Carabela n^o.56. Madrid: SGEL, (pp. 99-120).

Koike, K. (2008 enero). “Locuciones verbales con base colocacional”. In *Revista de Filología* nº 26, Universidad de La Laguna. Recuperado em agosto, 2013, de <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20FILOLOGIA/26%20%202007/06%20Koike.pdf>, (pp.75-94).

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições ASA.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.

Martín Mohedano, M. (2004). *La enseñanza del léxico español a través de Internet. Análisis y comentarios de páginas Web*. Madrid: Edinumen.

Ministério da Educação (2008). *Dicionário Terminológico*. Recuperado em 26 de abril, 2013, de <http://dt.dgdc.min-edu.pt/>

Ministério da Educação (2009 março). *Programa de Português do Ensino Básico*. Carlos Reis (coord.) Lisboa.

Mohd Hayas, K. (2009). “Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza de léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario”. In *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, (org. Instituto Cervantes & Embajada de España en Filipinas). Recuperado em junho, 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2009.htm

Morantes, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento del léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Palapanidi, K. (2012). “La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE”. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 11 (6), (pp.69-77).

Ŝifar Kajan, M. (2012). “Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en Español como lengua extranjera (ELE) y lengua materna (ELM)”, In *MarcoELE revista de Didáctica ELE*, nº. 15. (pp.1-19). Recuperado em junho, 2013, de http://marcoele.com/descargas/15/sifrar-disponibilidad_lexica.pdf

Silvano, P. & Valente R., S. (2010). “A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática.Uma proposta de articulação”. Porto. Centro de Linguística da Universidade do Porto (pp.275-286). Recuperado em janeiro, 2013, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf>

Tadeu, T. (2000). *Teorías do currículo*, Porto: Porto Editora.

Vigón Artos, S. (2004). “La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos”. In *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide de Sevilla e ASELE. Recuperado em 22 de agosto, 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0901.pdf

Vilela, M. (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*.Coimbra:Almedina.

Xavier Geraldés, L. (2011). “Notas sobre o conhecimento explícito da língua nos atuais programas de português do ensino básico”.In *Interfaces: Revista de Letras e Linguística*. Volume 2, Número 2, 2011, UNICENTRO-Universidade Estadual do Centro-Oeste, (pp. 31-42). Recuperado em julho, 2013, de <http://www.uc.pt/fluc/clp/pub/art/artclp>

ANEXOS

Glossário



- **Banda Desenhada:** é um texto misto, uma vez que combina elementos verbais com elementos não verbais.

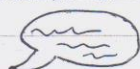
- **Planeta:** é o nome que se dá a uma página de banda desenhada.

- **Vinheta:** corresponde a uma quadradinho da banda desenhada.

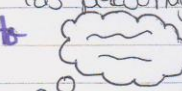
- **Tira:** segmento horizontal de vinhetas.

- **Balão:** representa a fala ou pensamento das personagens.

• Normal



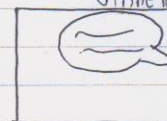
• Pensamento



• Voz alta



- Balão off



- **Onomatopeia:** palavras que imitam sons.

- **Metáfora Visual:** imagens que imitam movimento x

16/2 ✓

(Anexo nº4)

Aula zero - Língua portuguesa

Tygo Ribeiro

27.11.12

“A fábrica de poemas”

Nome do aluno/-a: _____

Grupo nº: 4

As apreciações dos meus colegas:

- Apesar de ter caracóis é bastante rápido .
- Ele é crono.
- Caracóis; Futebol, ↗
- Cabelos; futebolista; tiango? P

Descrição de duas fotografias

Faltz o título

Podemos ver duas fotografias ambas de Sebastião Salgado. Na primeira fotografia podemos observar muitas pessoas pretas a dançar, com um sorriso no rosto apesar de serem pessoas pobres, sem dinheiro, como podemos ver na fotografia, as roupas são apenas tecidos velhos, estão descalças...

Na segunda fotografia, já vemos tudo completamente diferente, quer isto dizer, as pessoas parecem ter mais possibilidades de ter roupas melhores, estão mais maquilhadas, ... As cores de ambas as fotografias são a preto e branco.

Na minha opinião as fotografias talvez representem dois mundos, a primeira (fotografia) representa a pobreza e a segunda a riqueza. E assim as pessoas podem reparar que apesar de as pessoas pretas serem pobres, não significa que não sejam felizes, até porque o dinheiro não é tudo na vida e não as devemos por de parte por isso.

Pobres 2
Dinheiro 2
Roupas 2
Pretos 2

Fotografia 8 vezes !!
Pessoas 5 vezes
Podemos ver / observar 3 vezes

n: 17

~~n: 17~~

Texto descritivo

Na primeira imagem está representada uma população negra, com uns simples panos a fazerem de vestuário, à qual (eu) dei o título de "uma vida na miséria".
 Contrariamente, na segunda imagem, temos um estilo de vida completamente diferente, onde as pessoas dão mais importância à sua maneira de vestir, e dei o título de "uma vida de luxo".

A primeira imagem mostra-nos uma população, onde pelas expressões faciais das pessoas (nos) transmite desespero, angústia e tristeza. Mostra-nos também a pobreza, pela maneira de vestir das pessoas (que estão) enroladas simplesmente nuns panos.

A segunda imagem representa mais luxuosa, mostra-nos uma vida muito diferente (da outra), (mostra-nos) uma vida de luxo. Esta imagem transmite-nos dedicação para o trabalho, assim como o cansaço pelas expressões (da pessoa) que parece ser a modelo. Transmite ainda delicadeza e luxo pela maneira de vestir (das pessoas).

Estas duas imagens mostram-nos dois estilos de vida completamente diferentes (mostrando isso) na maneira de vestir (e pelas) expressões das pessoas, (em cada uma das imagens.)
 sem ambas as fotografias.

Imagem → 7

primeira → 2

segunda → 2

população → 2

simples panos → simplesmente nuns panos ≠

dei o título → 2

diferente → 3

pessoas → 7

maneira de vestir → 4 (1 vestuário)

vida → 6 / estilo de vida → 2

vida de luxo → 2

mostra → 6

onde → 2

expressões → 2

transmite/n → 4

também → 2

- SLOGAN -

10º F
19/4/2013

Invente um slogan que seja curto, original e de fácil memorização.

→ "Todos juntos, todos iguais."

- "Diferentes, mas todos iguais"

- "A Benetton iguala-os"

- "Igualdade de valores"

- "A cor não difere no amor"

"Somos todos iguais, independentemente da nossa cor."

"Não depende da raça, depende do estilo."

"Quem não gosta de todas as cores ??
vai ^{há} ~~a~~ UNITED COLORS OF BENETTON!"

"Benetton ^{para} pra ti, Benetton ^{para} pra todos."

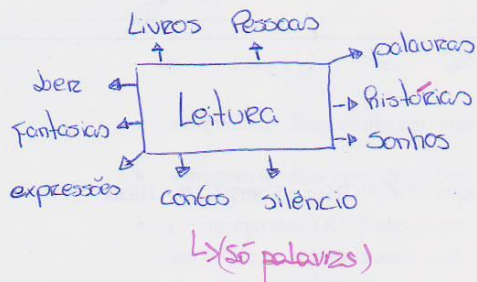
Benetton, estamos juntos!

"Benetton, uma marca para todos"

"Não importa a cor, mas sim o interior, por isso aprende a dar o devido valor." C*

"Não queiras ser comum, mas sim diferente".

"Diferentes por fora, iguais por dentro."



Slogan:

Ler e viver
(Grupo 5)

Frases: Quem escreve constrói um castelo, quem lê passa o Robitão. ^{Silvana Duboc}
 O livro traz a vantagem de podermos estar sozinhos mas ao mesmo tempo acompanhados. ^{otavio guimarães brasileiro}
 L>no texto

Texto apelativo

A nossa vida é como um livro em que o silêncio nos enche de esperança de viver. Cada história leva-nos a um ^{lugar} diferente onde ^{que} pode ser o país das maravilhas, ~~o~~ (como) a floresta assombrada, ^{ou} onde pode ser um sonho, em que sentimos que tudo parece ser real.

Se ^{um} fermos esse livro com intensidade e vontade, podemos viver fantasias e alegrias. Cada livro traz-nos curiosidade e medos, mas a cada página virada jamais poderemos voltar atrás. Neste (nosso) livro sentimos de maneira mais intensa ^{da} que ^{formase} passamos a imaginar, com momentos bons e maus, por isso (o nosso livro) pode ser o nosso melhor amigo, pois ao ^{larmos} ler-mos estaremos sozinhos, mas ao mesmo tempo acompanhados. ^{frase reutilizada} porque com tudo, quando ^o ~~le~~ tudo muda?

livros, livros, livros; onde tudo pode acontecer! Se lembra-te ^{de que} cada livro pode ser mágico e despertar a tua curiosidade. milhares e milhares na estante estão, onde ^o ~~os~~ passas ^o ~~os~~ com todo o teu coração.

atva espera,

para que
para os seres ...

→ Não utiliza a lista das 12 regras de ler

* Fases
de avaliação
desenvolvimento
reúne / apóia

* Biblioteca de escola

GRELHA DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO DO ORAL- 10º F- MÓDULO 5- "Textos dos Media II"

OBJETO AVALIADO: Apresentação de uma campanha para o incentivo à leitura

ALUNOS POR GRUPOS	EXPRESSÃO ORAL				DOMÍNIO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS		PARÂMETROS EXIGIDOS				PROCESSO CRIATIVO	NOTA 25%
	Dicção clara, tom de voz audível	Vocabulário variado e adequado	Uso correto de estruturas gramaticais correntes e de algumas estruturas complexas	Discurso fluente e articulado	Argumentação adequada Capacidade para convencer sobre as vantagens de ler.	Captação da atenção do auditório	Respeito pelo tempo estabelecido	Uso das características de um bom anúncio (AIDMA, slogan, texto icónico, sonoro e lgico. etc.)	Uso de uma linguagem publicitária (rima, adjetivos, jogos sonoros, imperativos, frases interrogativas e/ou exclamativas, etc.)	Criatividade e originalidade Uso de TIC		
GRUPO 1 Porta-voz "O que os olhos leem, o coração sente"	E	M	M	M	Ex	Ex	sim	Ícnico pobre Sonoro	Imperativo R.	M. Imagem	Ex	
GRUPO 2 Porta-voz "ler sempre, e sempre ler da saúde e faz crescer"	R	R	R	R	R	M	sim	Slogan bom Vivaldi			R	
GRUPO 3 Porta-voz A LEITURA É UMA VIAGEM	M	R	R	R	M	R	sim	Ícnico bem icónico + lgico	NÃO	Power Point	R	
GRUPO 4 Porta-voz LER É CRESCER (rápido)	R	M	M	R	Ex	Ex	sim	Slogan Ícnico M. Bom	EX	Power Point	Ex	
GRUPO 5 Porta-voz LER É VIVER	M	M	M	M	M	M	sim	Ícnico e lgico AIDMA	EX MÚSICA Exc.	VÍDEO ORIGINAL	R	
GRUPO 6 Porta-voz							CURTOS EM EXCESSO					

CO-AVALIAÇÃO (VOTAÇÃO)

ATRIBUIÇÃO A CADA PARÂMETRO DA CLASSIFICAÇÃO DE: EX Excelente; E Elevado; M Médio; R Reduzido
(18-20) (14-17) (11-13) (8-10)

ANEXO Nº 25



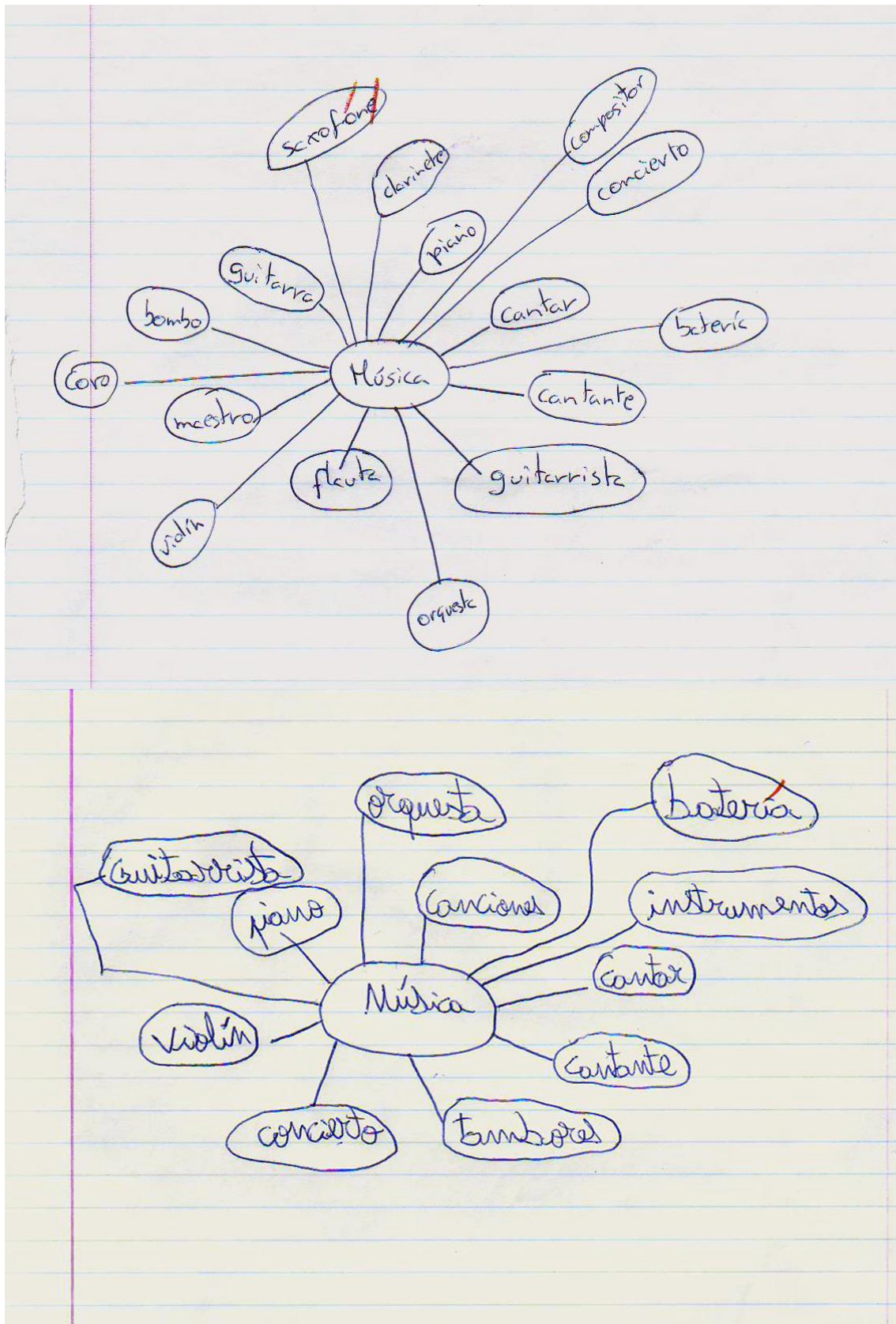
Ficha de léxico, unidade didáctica "Música, maestro!"- 9º E
Año lectivo 2012/2013

EXPRESIONES IDIOMÁTICAS
Usa "cada oveja con su pareja":

1. Sonó la flauta.	a. Cuestionar, ridiculizar algo.
2. Darse bombo/autobombo.	b. Estar loco.
3. Estar como un cencerro.	c. Acertar por casualidad.
4. Estar como unas castañuelas.	d. Hablar bien de uno mismo.
5. Ser del año de la polca.	e. Ser viejo.
6. Llevar la batuta.	f. Estar muy contento.
7. Oír campanas y no saber dónde.	g. Recordar algo vagamente.
8. Ponerle el cascabel al gato.	h. Dirigir.
9. Poner en solfa.	i. Entre una cosa y otra.
10. Poner en solfa.	j. Atreverse a hacer algo peligroso cuando nadie se atreve.

Soluciones	
1.-	6.-
2.-	7.-
3.-	8.-
4.-	9.-
5.-	10.-

ANEXO nº.29



ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA

Escribe un pequeño texto en el que reflejes lo visto anteriormente, es decir, cómo te gusta viajar y el tipo de viajero que eres (10 líneas). Tienes cinco minutos para redactarlo. Después deberás leerlo al resto de la clase

(Yo) considero que soy una viajera desorganizada, cabeza de chorlito pero también soy responsable. (Yo) prefiero los viajes de aventura hechos con (mis) amigos, sin planes previstos para que ~~yo~~ pueda pasarlos bien y disfrutar de todos los momentos. ~~Lo~~ ^{El} medio de transporte que más me gusta es el tren.

UNA NUEVA IDENTIDAD

Instrucciones:

- Lee el contenido de la tarjeta que te ha tocado e intenta asumir tu nueva identidad.
- En función de esta debes encontrar los compañeros/-as con gustos y preferencias semejantes a los tuyos a la hora de viajar.
- Después debéis elegir el viaje que más se ajuste a vuestra nueva identidad.
- Por último, explicaréis vuestra elección al resto de la clase.

Distribuye los adjetivos en positivos y negativos

Positivos	negativos
Interesante	un pesadilla
Fenomenal	aburrido
Estupendo	borde
Alucinante	feo
Genial	desastroso
Inolvidable	Es pantoso
Guay	
Maravilloso	
<u>Un Rollo</u>	→ UN ROLLO
Indescripible	
Fantástico	
Satisfecho	

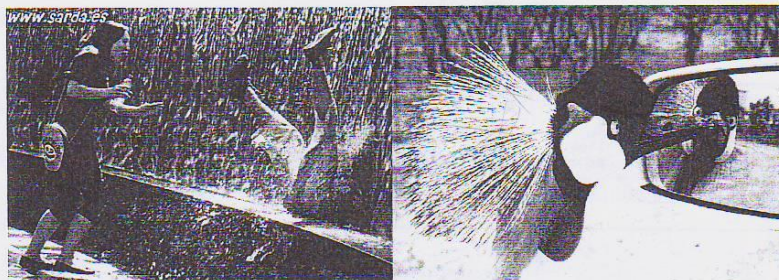
T.P.C
→

Actividad de expresión escrita

En parejas, escrib un texto en el que contéis y valoréis cómo fue vuestro último viaje.

Puede ser imaginario, pero no os dejéis ningún detalle en el tintero:

- *el destino,
- * las fechas, la época del año y la estación,
- *qué tiempo hacía,
- *con quién/quienes fuisteis,
- * los medios de transportes que usasteis y el recorrido,
- * qué hicisteis,
- * alguna anécdota curiosa, etc.



VAMOS A JUGAR CON LAS PALABRAS

Interacción oral de toda la clase

1.- Repasa el léxico aprendido en la unidad sobre los viajes.

Alumna A

Recoge la tarjeta y observa el dibujo. Los demás deben adivinar de qué se trata. Tú solo puedes responder sí o no.

Alumna B

Haces preguntas a la alumna A que tiene la tarjeta con el dibujo y le haces preguntas para conseguir saber de qué se trata.

El intruso

2.- Tacha el verbo que no tiene que ver con los demás y explica el porqué.

Hospedar, alojar, ^{no dormir} ~~trasnochar~~, albergar.

~~Extraviar~~, anular, cancelar.

Tripular, conducir, pilotar, ~~cobijar~~, ^{abrazo}

Organizar, planificar, ~~surcar~~, programar.

3.- Tacha el sustantivo que no tiene que ver con los demás y explica el porqué.

Hotel, albergue, ~~parada~~, ^{alojamiento} parador.

Camino, ruta, senda, ~~muelle~~

^{Caminho} ~~Antelación~~, retraso, demora, aplazamiento.

Escapada, excursión, salida, ~~romería~~, ^{fiesta de la ciudad}

4.- Estas palabras, ¿qué tienen en común?

Viajero, turista, peregrino ^{persona que viaja}

Trayecto, camino, ruta ^{distancia que se recorre}

LOS DIFERENTES MEDIOS DE TRANSPORTE

Escribe estas colocaciones léxicas en la columna adecuada. Algunas pueden estar en más de una.

Vuelo chárter	vías férreas	camarote interior	primera
clase	Asiento de pasillo	clase turista	coche cama
vuelo internacional	vuelo nacional	tren de alta velocidad	pista de aterrizaje
cubierta de paseo	billete reembolsable	asiento de ventanilla	billete de ida y vuelta



AVIÓN



TREN



BARCO

vuelo chárter
asiento de pasillo
clase
vuelo internacional
vuelo nacional
clase turística
asiento de ventanilla
billete reembolsable
billete de ida y vuelta

vías férreas
clase
clase turística
coche cama
tren de alta velocidad
billete reembolsable
billete de ida y vuelta

camarote interior
primera
clase turística
clase
cubierta de paseo
billete reembolsable

LOS SERVICIOS TURÍSTICOS

1.- Indica 2 o 3 palabras que relacionas con las siguientes combinaciones de palabras:

Secador de pelo: cepillo; coleta;

Alta montaña: montañismo; casco; botas

Aire acondicionado: calor; frío

Visita guiada: museo; guía; ciudad

Piscina climatizada sol; bikini; gafas de sol

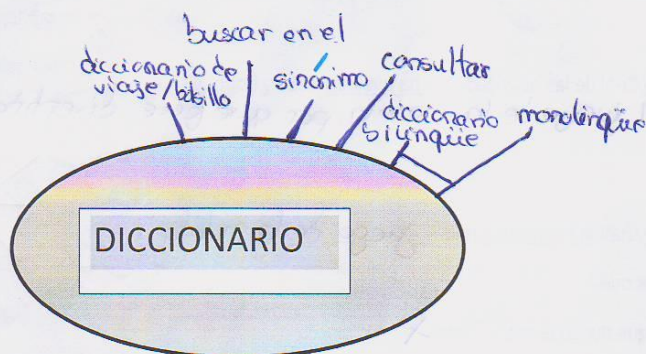
2.- Ahora inventa una frase con cada grupo de palabras que has formado:

Me seco
Después de secar el pelo, lo cepillo y *después* me hago *coleta*.
Voy a comprar un *casco* y unas *botas* *para* hacer *montañismo*.
En *el* verano hace mucho calor y en *el* invierno hace mucho *frío*, *por eso* voy a comprar un *aire acondicionado*.
Hoy voy a tener una visita guiada al museo de la ciudad, necesito *un guía*.
Voy a poner *gafas de sol* y *bikini* para ir *a la* piscina climatizada, *(pues hace mucho sol.)*
Como hace mucho sol

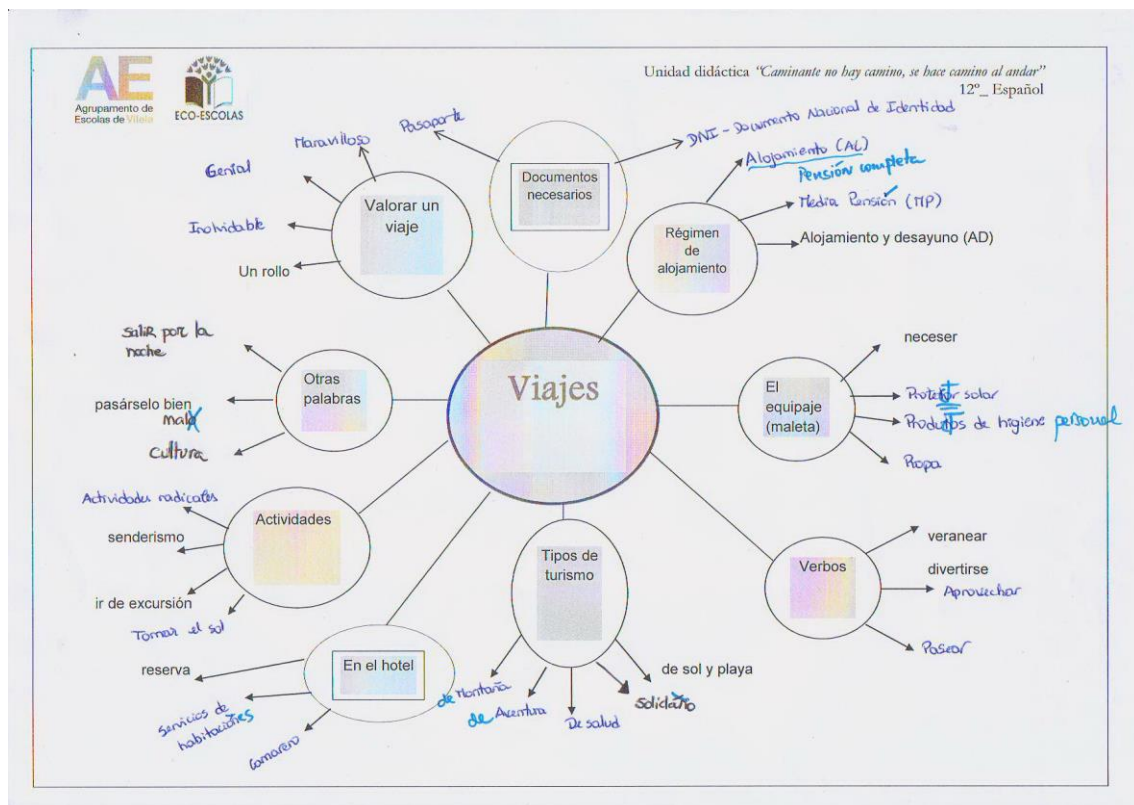
Une las columnas

a) Protector	14	1) El sueño
b) Saco	12	2) De crédito
c) Gafas	4	3) Una familia
d) Tarjeta	2	4) De sol
e) Servicio	13	5) Caballo
f) Celebrar	8	6) Deporte
g) Montar en	10	7) Un partido
h) Practicar	6	8) Una competición
i) Jugar	7	9) Sentido
j) Montar a	5	10) Bicicleta
k) Tener	11	11) Duda
l) Aclarar	11	12) De dormir
m) Conciliar	1	13) De habitaciones
n) Formar	3	14) Solar

Crea asociaciones con la palabra diccionario, pueden ser sustantivos, verbos, etc., lo que se te ocurra:







ANEXO Nº 52

PARA CONSULTA DOS RESTANTES ANEXOS VER O CD