

Sara Alexandra Baptista Lima

2º Ciclo de Estudos em
Português Língua Segunda / Língua Estrangeira

Seminário Lexical II
Relatório da Disciplina

2014

Orientador: Professora Doutora Fátima Silva

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação / Relatório / Projeto /IPP:

Resumo

O presente trabalho constitui o relatório da disciplina de licenciatura Seminário Lexical II, lecionada na Universidade Carolina de Praga no segundo semestre do ano letivo 2013-2014 no âmbito dos Estudos de Filologia Portuguesa.

A partir da proposta de conteúdos programáticos no âmbito do léxico e dos seus níveis de análise, da planificação de um conjunto de unidades letivas e da sua execução, procurámos essencialmente cumprir dois objetivos: i) dotar os estudantes de um referencial teórico relevante no contexto do plano de estudos correspondente à sua licenciatura; ii) desenvolver a sua competência lexical em português como uma componente básica da sua proficiência comunicativa nesta língua.

Assim, neste âmbito, propomo-nos ensinar o léxico através do tratamento explícito dos mecanismos e propriedades que o enformam, tirando partido da economia e regularidade dos processos de formação de palavras, da constante inovação trazida pelos neologismos e empréstimos, da transformação de significados da polissemia e da homonímia, da variação linguística e da plurifuncionalidade das colocações, locuções e enunciados fraseológicos, ao mesmo tempo que procuramos tornar os alunos capazes de assimilarem e interiorizarem recursos lexicais para poderem desenvolver a sua capacidade oral e escrita de uma forma progressivamente similar à do nativo.

Palavras-Chave: competência lexical, léxico, unidade lexical, pluridimensionalidade

Abstract

The present work constitutes the report of Lexical Seminar II, taught to undergraduate students at Charles University of Prague in the second semester of the academic year of 2013-2014, within Portuguese Philology Studies.

From the proposed syllabus and its levels of analysis, we planned a set of academic units and its implementation, seeking essentially to accomplish two goals: i) to provide students with a relevant theoretical framework in the context of its degree curriculum; ii) to develop their lexical competence in Portuguese as a basic component of their communicative proficiency in this language.

Thus, in this context, we propose to teach vocabulary through explicit treatment of the properties and mechanisms that shape it, taking advantage of the economy and regularity of the processes of word formation, constant innovation brought by neologisms and loans, meaning changing, polysemy and homonymy, linguistic variation and multifunctionality of collocations, locutions and phraseological statements, while we intend to make students able to assimilate and internalize lexical resources in order to develop their oral and writing abilities in a way progressively similar to natives.

Keywords:lexical competence, lexicon, lexical unit, multidimensionality

Agradecimentos

À Professora Doutora Fátima Silva, por ter tornado o longe perto neste projeto, pelas pertinentes sugestões e pela disponibilidade.

Ao Dr. Joaquim Ramos, por me ter recebido em Praga, pela oportunidade, pelos conselhos e pela força nos momentos oportunos.

À minha família pelo apoio na mudança.

Lista de Siglas

LE - Língua Estrangeira

PB - Português do Brasil

PE - Português Europeu

PLE - Português Língua Estrangeira

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Relação entre as características do léxico e níveis de análise..... | 9 |
| Figura 2 - Classificação de Processos de Formação de Palavras adaptado de Rodrigues (2013:88-109) | 10 |
| Figura 3 - Classificação de Processos de Formação de Palavras de acordo com Villalva (2003:939:983)..... | 11 |
| Figura 4 - Classificação de Processos de Formação de Palavras de acordo com Villalva (2008:39)..... | 12 |
| Figura 5 - Classificação de Processos de Formação de Palavras de acordo com Correia & Lemos (2005:29-52)..... | 13 |
| Figura 6 - Classificação de Processos de Morfologia não concatenativa de acordo com Rodrigues (2013:107-109)..... | 15 |
| Figura 7 - Classificação de Processos de Formação de Palavras adotada no Seminário Lexical II..... | 17 |
| Figura 8 - Classificação de homonímia a partir de Vidal (2007:42-44) | 25 |
| Figura 9 - Exemplos de variação lexical diatópica entre Lisboa e Porto..... | 34 |
| Figura 10 - Exemplo de desenquadramento relativamente à variação diastrática dos surfistas. | 35 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Caracterização Geral da Turma | 57 |
| Quadro 2 - Conteúdos programáticos do Seminário Lexical II | 62 |
| Quadro 3 - Planificação das aulas de Seminário Lexical II | 67 |
| Quadro 4 - Resumo da atividade: Quiz | 69 |
| Quadro 5 - Atividade: Jogo da Palavra Comum | 70 |
| Quadro 6 - Atividade: Fábula | 71 |
| Quadro 7 - Distribuição de avaliação de competências no teste escrito e resultados obtidos em cada uma das tipologias | 87 |
| Quadro 8 - Classificações dos testes de avaliação escritos | 88 |
| Quadro 9 - Quantificação comparativa do sucesso das respostas dos alunos reprovados no teste da 1ª chamada em termos de tipologia de competências | 88 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Propostas de classificação de neologismos de Olano (2004:60), Miranda (2008:136) e Correia (2005:10;17;18) (a partir das propostas dos autores) | 21 |
| Tabela 2 - Tipos de adaptações de empréstimos (a partir da proposta da autora) | 23 |
| Tabela 3 - Exemplificação de tipos de homonímia de acordo com Silva (1990:250-253) | 27 |
| Tabela 4 - Resumo aula 1 - Bases Teóricas Gerais | 73 |
| Tabela 5 - Resumo aula 2 - Formação de Palavras | 74 |
| Tabela 6 - Resumo aula 3 - Formação de Palavras / Neologismos e Empréstimos | 75 |
| Tabela 7 - Resumo aula 4 - Polissemia e homonímia | 76 |
| Tabela 8 - Resumo aula 5 - Mudança de significado / Variação lexical | 78 |
| Tabela 9 - Resumo aula 6 - Variação lexical (cont.) / Estruturas Plurifuncionais (intr.) | 79 |
| Tabela 10 - Resumo aula 7 - Colocações | 80 |
| Tabela 11 - Resumo aula 8 - Locuções | 81 |
| Tabela 12 - Resumo aula 9 - Enunciados fraseológicos | 81 |

Lista de Anexos¹

Capítulo 2, Secção 1 - O estágio pedagógico - âmbito de realização e contexto

- Anexo I - Questionário para caracterização da turma
- Anexo II - Resultados do questionário para caracterização da turma
- Anexo III - Programa da disciplina Seminário Lexical II
- Anexo IV - Teste diagnóstico

Capítulo 2, Secção 3 - A Atividade Letiva

- Anexo V - Aula 1 - Bases Teóricas Gerais - Plano de Aula
Aula 1 - Bases Teóricas Gerais - Guião de Aula
Aula 1 - Bases Teóricas Gerais - Exercício da Aula
Aula 1 - Bases Teóricas Gerais - TPC
- Anexo VI - Aula 2 - Formação de Palavras - Plano de Aula
Aula 2 - Formação de Palavras - Guião de Aula
Aula 2 - Formação de Palavras - TPC
- Anexo VII - Aula 3 - Formação de Palavras (cont.) / Criações Neológicas - Plano de Aula
Aula 3 - Formação de Palavras (cont.) / Criações Neológicas - Guião de Aula
Aula 3 - Formação de Palavras (cont.) / Criações Neológicas - TPC
- Anexo VIII - Aula 4 - Polissemia e Homonímia - Plano de Aula
Aula 4 - Polissemia e Homonímia - Guião de Aula
Aula 4 - Polissemia e Homonímia - TPC
- Anexo IX - Aula 5 - Mudança de Significado e Variação Lexical - Plano de Aula
Aula 5 - Mudança de Significado e Variação Lexical - Guião de Aula
Aula 5 - Mudança de Significado e Variação Lexical - TPC
- Anexo X - Aula 6 - Variação Lexical (cont.) / Estruturas Plurifuncionais (intr.) - Plano de Aula
Aula 6 - Variação Lexical (cont.) / Estruturas Plurifuncionais (intr.) - Guião de Aula
Aula 6 - Variação Lexical (cont.) / Estruturas Plurifuncionais (intr.) - TPC

¹ Os anexos encontram-se em CD-Rom apenso a este relatório.

- Anexo XI - Aula 7 - Estruturas Plurifuncionais - Colocações - Plano de Aula
Aula 7 - Estruturas Plurifuncionais - Colocações - Guião de Aula
Aula 7 - Estruturas Plurifuncionais - Colocações - TPC
- Anexo XII - Aula 8 - Estruturas Plurifuncionais - Locuções - Plano de Aula
Aula 8 - Estruturas Plurifuncionais - Locuções - Guião de Aula
Aula 8 - Estruturas Plurifuncionais - Locuções - TPC
- Anexo XIII - Aula 9 - Estruturas Plurifuncionais - Enunciados Fraseológicos - Plano de Aula
Aula 9 - Estruturas Plurifuncionais - Enunciados Fraseológicos - Guião de Aula
Aula 9 - Estruturas Plurifuncionais - Enunciados Fraseológicos - TPC
- Anexo XIV - Aula 10 - Preparação dos Trabalhos de Grupo - Guião de Aula
Aula 10 - Preparação dos Trabalhos de Grupo - Letras das Canções Analisadas
- Anexo XV - Aula 11 - Apresentação dos Trabalhos de Grupo / Revisão da Matéria - Quiz
- Anexo XVI - Aula 12 - Teste de Avaliação Escrito

Capítulo 2, Secção 4 - Apresentação e avaliação dos resultados

- Anexo XVII - Classificações dos Trabalhos de Casa
- Anexo XVIII - Classificações das Apresentações Oraís
- Anexo XIX - Resultados Finais
- Anexo XX - Teste de Avaliação Escrito de Recurso
- Anexo XXI - Inquérito de Avaliação da Disciplina / Professor
- Anexo XXII - Resultados do Inquérito de Avaliação da Disciplina / Professor

Índice

| | |
|---|-----------|
| Resumo | i |
| Abstract..... | iii |
| Agradecimentos | v |
| Lista de Siglas | vii |
| Índice de Figuras..... | vii |
| Índice de Quadros | viii |
| Índice de Tabelas | viii |
| Lista de Anexos..... | ix |
| Índice | xi |
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1: Fundamentação Teórica..... | 3 |
| 1. Fundamentação teórica linguística..... | 5 |
| 1.1. O léxico..... | 5 |
| 1.2. Formação de palavras..... | 9 |
| 1.2.1. A proposta de Rodrigues (2013)..... | 10 |
| 1.2.2. A proposta de Villalva (2003, 2008)..... | 11 |
| 1.2.3. A proposta de Correia & Lemos (2005) | 12 |
| 1.2.4. Processos irregulares de formação de palavras..... | 15 |
| 1.2.5. A nossa proposta | 16 |
| 1.3. Movimento de ampliação do léxico..... | 17 |
| 1.3.1. Neologismos | 19 |
| 1.3.2. Empréstimos como neologismos | 22 |
| 1.3.3. A nossa proposta | 24 |
| 1.4. Homonímia e polissemia..... | 24 |
| 1.5. Mudança de significado - Metáfora e Metonímia | 29 |
| 1.5.1. Mudança de significado e metáfora..... | 29 |
| 1.5.2. Mudança de significado e metonímia | 31 |
| 1.6. Variação lexical diatópica, diastrática e diafásica | 33 |
| 1.6.1. Variação diatópica | 33 |
| 1.6.2. Variação diastrática..... | 34 |
| 1.6.3. Variação diafásica..... | 36 |

| | | |
|---|---|----|
| 1.7. | Estruturas plurifuncionais | 36 |
| 1.7.1. | Colocações..... | 39 |
| 1.7.2. | Locuções..... | 41 |
| 1.7.3. | Enunciados fraseológicos..... | 43 |
| 2. | Aquisição da competência lexical em PLE: alguns pressupostos didáticos | 45 |
| 2.1. | Porque devemos ensinar léxico nas aulas de LE? | 46 |
| 2.2. | Porque ensinar polissemia e estruturas plurifuncionais?..... | 48 |
| 2.3. | Como ensinar o léxico nas aulas de LE? | 49 |
| Capítulo 2: A Atividade Letiva | | 53 |
| 1. | O estágio pedagógico - âmbito de realização e contexto | 55 |
| 1.1. | Contexto institucional..... | 55 |
| 1.2. | Caracterização da turma..... | 56 |
| 1.3. | Caracterização da disciplina de Seminário Lexical II | 58 |
| 1.3.1. | Objetivos e resultados da aprendizagem..... | 60 |
| 1.3.2. | O teste diagnóstico | 60 |
| 1.3.3. | Os conteúdos programáticos | 61 |
| 2. | A planificação da atividade letiva | 63 |
| 2.1. | A sequenciação dos conteúdos programáticos..... | 63 |
| 2.2. | A abordagem metodológica..... | 68 |
| 2.3. | Os recursos didáticos | 71 |
| 3. | A atividade letiva | 73 |
| | Aula 1 - Bases Teóricas Gerais | 73 |
| | Aula 2 - Formação de Palavras | 74 |
| | Aula 3 - Formação de Palavras (cont.) / Neologismos e Empréstimos | 75 |
| | Aula 4 - Polissemia e Homonímia | 76 |
| | Aula 5 - Mudança de Significado / Variação Lexical | 77 |
| | Aula 6 - Variação Lexical (cont.) / Estruturas Plurifuncionais (intr.) | 78 |
| | Aula 7 - Estruturas Plurifuncionais - Colocações | 80 |
| | Aula 8 - Estruturas Plurifuncionais - Locuções | 80 |
| | Aula 9 - Estruturas Plurifuncionais - Enunciados Fraseológicos | 81 |
| | Aula 10 - Preparação dos Trabalhos de Grupo | 82 |
| | Aula 11 - Apresentações dos Trabalhos de Grupo / Revisão da matéria | 83 |
| | Aula 12 - Avaliação Escrita | 83 |
| 4. | Apresentação e avaliação dos resultados | 83 |

| | |
|--|----|
| 4.1. Apresentação dos resultados | 83 |
| 4.1.1. Avaliação formativa | 84 |
| 4.1.2. Avaliação sumativa | 85 |
| 4.1.2.1. Apresentação oral | 85 |
| 4.1.2.2. Teste escrito | 87 |
| 4.2. Avaliação dos resultados | 89 |
| 4.2.1. A heteroavaliação dos estudantes | 89 |
| 4.2.2. A autoavaliação do professor | 90 |
| Considerações Finais | 93 |
| Referências Bibliográficas | 95 |

Introdução

O presente relatório toma como objeto o estágio pedagógico desenvolvido no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, que decorreu no ano letivo de 2013/2014 no Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões em Praga, em parceria com a Universidade de Carolina de Praga, na República Checa.

Os objetivos deste trabalho são desenvolver e colocar em prática, na disciplina de Seminário Lexical II, um programa de conteúdos para o ensino do léxico, explorando e articulando a descrição dos fenómenos linguísticos com a sua didatização em sala de aula. Pretendeu-se, portanto, ensinar o léxico recorrendo à explicitação de fenómenos linguísticos e à reutilização do léxico em situações variadas de uso.

Deste duplo objetivo decorrem dois focos centrais subjacentes à proposta programática apresentada: i) um científico, que consiste na explicitação teórica dos fenómenos linguísticos envolvidos, dado tratar-se de uma turma de futuros filólogos de português; ii) outro, de pendor mais prático, associado ao desenvolvimento da competência comunicativa da língua, dado tratar-se de uma turma de aprendentes de língua estrangeira.

Para a consecução do programa proposto e dos objetivos delineados, seguimos um percurso que se encontra traduzido na organização deste relatório, estruturado em dois capítulos.

O primeiro capítulo consiste na fundamentação teórica dos conceitos linguísticos abordados e numa reflexão metodológica sobre o ensino-aprendizagem do léxico enquanto componente de um curso de língua estrangeira. Começamos por definir o léxico e caracterizar as suas propriedades, no âmbito das quais salientamos a plurifuncionalidade. Com base nesta dimensão, selecionamos alguns tópicos teóricos que nos parecem centrais numa disciplina com estas características. Finalmente, analisamos algumas estratégias de ensino do léxico que otimizam a aprendizagem lexical por parte do aluno, salientando o recurso a mecanismos de mudanças de significado e de significados não literais fundamentais não só do ponto de vista linguístico mas também pragmáticos, que pensamos em função de determinados modelos metodológicos, incluindo estratégias, atividades e exercícios, previstos na literatura para o cumprimento desse desígnio.

No segundo capítulo, descrevemos o processo de atividade letiva que desenvolvemos. Fazemos, primeiro, a contextualização da atividade desenvolvida, no que respeita ao público alvo e às condições em que aquela decorreu, para, de seguida, explicitarmos todo o percurso

que foi colocado em prática, desde o programa implementado até às estratégias e recursos didáticos utilizados na sua prossecução. Damos conta da operacionalização prática da atividade letiva, discriminando a planificação geral da disciplina, bem como a sua execução em aula, à qual se seguem a apresentação dos resultados e a sua análise, tanto no sentido de avaliar a adequação do percurso realizado, como no de propor algumas estratégias de remediação.

Para finalizar, formulamos algumas observações, no sentido de aferir do cumprimento dos objetivos propostos no início deste projeto de investigação-ação e propor algumas pistas para trabalho futuro.

Capítulo 1: Fundamentação Teórica

Este capítulo tem como objetivo a fundamentação teórica, de base linguística e didática, das opções tomadas no domínio da planificação e preparação do plano de intervenção pedagógico-didático realizado.

Assim, num primeiro momento, justificamos a seleção e organização dos conteúdos programáticos adotados no decurso da atividade letiva, que estão na base da realização deste trabalho. Com esse objetivo, definimos o conceito de léxico e analisamos as suas principais características, que nos auxiliam a compreender as potencialidades que mecanismos linguísticos como a formação de palavras, o movimento de ampliação do léxico, a homonímia e a polissemia, a mudança de significado promovida pela metáfora e pela metonímia, a variação linguística, refletida nos aspetos diatópicos, diastráticos e diafásicos da língua, e as estruturas plurifuncionais, têm na aquisição do léxico.

Por outro lado, numa perspetiva mais didática, pretendemos, também, justificar a importância e utilidade da focalização desses conceitos na sala de aula de Português Língua Estrangeira (PLE), respondendo a questões como: *Porque ensinar léxico na sala de aula de PLE?*, *Porque recorrer a estruturas polissémicas e a estruturas não literais no ensino do léxico em PLE?*, e, ainda, apresentar criticamente algumas das propostas de abordagem do léxico na aula de língua estrangeira (LE), sugeridas por diversos estudiosos nesta matéria e que constituíram o ponto de referência para a nossa planificação das atividades letivas.

1. Fundamentação teórica linguística

1.1. O léxico

A conceção de léxico que adotamos neste trabalho decorre da síntese das definições apresentadas nas afirmações a seguir transcritas:

Conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua (Correia & Lemos, 2005:9).

Numa perspectiva cognitivo-representativa, é a codificação da realidade extralinguística interiorizada no saber de uma dada comunidade. Ou, numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si (Vilela, 1995:13)

Não é apenas um conjunto de palavras, nem um mero conjunto de idiossincrasias. Apresenta um alto teor de regularidade e é um componente fundamental da organização linguística, tanto do ponto de vista semântico e gramatical quanto do ponto de vista estilístico e textual (Basílio, 2004:7)

O sistema lexical de uma língua caracteriza-se, assim, por ser altamente regulado, organizado, estruturado, dinâmico e flexível, sendo analisável na dupla funcionalidade de componente do sistema e estratégia linguística em situação de uso.

Na verdade, um dos traços fundamentais do léxico consiste no papel desempenhado em termos do funcionamento da língua, o que decorre da existência de mecanismos linguísticos que permitem criar regularidades, facilitando a sua aquisição e memorização². Um desses mecanismos são as regras de formação de palavras, em particular as regras derivacionais, que, por serem recursivas, são capazes de produzir diferentes palavras "de significado relacionado e facilmente analisável porque regular" (Correia & Lemos, 1995: 6). Um outro mecanismo corresponde aos fenómenos através dos quais se promove a relação de uma mesma forma significante com vários conceitos ou a denotação de várias entidades ou referentes. Neste âmbito, assumem papel de destaque os seguintes conteúdos considerados no programa proposto: a polissemia, abarcando a metáfora e a metonímia, e a homonímia.

A juntar aos mecanismos já mencionados, o léxico estimula a economia linguística através da eliminação de informação redundante que, na prática, ocorre associada a processos de arcaísmo e de variação linguística, pois palavras ou expressões que se poderiam considerar repetidas na língua deixam de o ser a partir do momento em que lhes é atribuído um determinado registo, local ou segmento social de ocorrência preferencial. Por isso mesmo, vemos no processo de variação linguística um forte impulsionador da segunda propriedade do léxico

² Margarita Correia trata de forma circunstanciada esta questão descrevendo em que medida o léxico tem um papel relevante na economia da língua (Correia, 1995).

que aqui queremos destacar: o facto de ser contextualmente determinado, pois caracteriza o discurso em termos geográficos (diatopia), sociais (diastratia) e situacionais (diafasia).

Além destes dois traços definitórios do léxico, é necessário referir o do dinamismo do sistema lexical, traduzido nos movimentos do léxico, tópico também inscrito no nosso programa, no contexto dos quais têm grande relevância a criação de novos significantes e/ou significados, através de empréstimos ou criações neológicas, e a mudança de significado, subjacente aos fenómenos de metáfora e metonímia, que permitem gerar novos significados para significantes já existentes no sistema linguístico.

Uma última característica fundamental para a descrição do léxico é a integração do sistema lexical na língua ou no uso³, na medida em que a consideração do léxico no uso "dá possibilidade ao falante/escrevente de dizer muito mais do que aquilo que as palavras dizem" (Vilela, 2002:219). Esta afirmação, produzida a propósito da fraseologia, pode ser validada nas diferentes dimensões de que se reveste o léxico. Neste contexto, aquilo que se verifica frequentemente é que a entrada da expressão linguística no uso afetado pela lexicalização⁴ promove a transposição de um significado literal das palavras para um significado figurado⁵ (Rio-Torto, 2010:238). Esta propriedade é tanto característica de estruturas léxicas monoverbais como pluriverbais, pois ambas estão sujeitas à mudança de significado⁶.

Por outro lado, a consideração das unidades do ponto de vista da sua estrutura é fundamental. Assim, além da consideração de unidades léxicas não pluriverbais, é fundamental considerarmos as estruturas léxicas plurifuncionais, das quais as fraseologias, por exemplo, fazem parte, na medida em que o facto de serem constituídas por mais do que uma palavra

³ Esta duplicidade funcional uso / língua reveste-se de grande importância na medida em que, na prática, e como refere Figueiredo (2004:108), há que sensibilizar os aprendentes de uma LE, não só para o critério da gramaticalidade, mas também para o critério da aceitabilidade linguística. Neste âmbito, referimos a distinção entre os conceitos de léxico e vocabulário, o primeiro dos quais remete para o "conjunto virtual de todas as palavras de uma língua" e o segundo para o "conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registo linguístico" (Correia, 2005:9).

⁴ Segundo Villalva (2008:30), a lexicalização é "um processo de perda de composicionalidade, que atua de forma aleatória e imprevisível, sempre que pelo menos um dos constituintes morfológicos sofre alterações semânticas ou formais ou é desconhecido para os falantes. A lexicalização pode, pois, afectar, a interpretação da palavra, a sua forma, as suas propriedades gramaticais ou uma conjugação destes factores."

⁵ Concretizando com um exemplo, verificamos que a expressão "atirar o barro à parede" pode transmitir 'mais do que o que as palavras dizem', pois:

- Na língua - lançar um pedaço desse material contra uma parede.
- No uso - fazer uma tentativa, normalmente sem muita esperança de sucesso, para atingir um determinado objetivo.

⁶ Confronte-se o exemplo da nota 5 com o exemplo a seguir apresentado, que toma como escopo a palavra 'estrela':

- Na língua - astro que irradia luz e calor.
- No uso - pessoa que se destaca de entre outras por ser melhor em determinado aspeto.

pluriverbal⁷ acentua o princípio de que o léxico não pode ser entendido como um conjunto de palavras, mas como "um conjunto de unidades linguísticas básicas (morfema, palavras e locuções) próprias de uma língua" (Vilela, 1979:9). Na verdade no momento da aprendizagem lexical, o conjunto de todas estas unidades formam o léxico mental, que García (2006:13) define como o armazém inteligente de unidades lexicais no qual reside a competência lexical e que contém quer as entidades lexicais quer as regras que regulam a sua combinação, com múltiplas relações entre si. A organização do léxico faz-se, então, por meio do estabelecimento de redes organizadas de unidades lexicais, que se combinam entre si de acordo com diversos parâmetros (mas não apenas alfabeticamente, como se de um dicionário se tratasse), e a partir das quais a recuperação de cada uma é mais imediata, tornando os discursos mais fluídos e naturais. (cf. Takač, 2008:11-12, Cases, 2013:6-7). Trata-se, por conseguinte, de uma representação mental da informação sobre palavras (cf. Murphy, 2003), um repositório de palavras, que se caracteriza por ser complexo, organizado de forma sistemática, fluido e flexível, cujo tratamento se faz em rede e atendendo à multidimensionalidade que caracteriza o léxico de uma língua (cf. Aitchinson, 2003).

Essa multidimensionalidade, representada na figura 1, sintetiza as propriedades e domínios de análise enunciados nesta secção, constituindo-se como o ponto de partida para o tratamento mais circunstanciado de cada um deles nas secções que se seguem.

⁷ De referir que Rio-Torto (2013:390-402) circunscreve a análise de estruturas pluriverbais aos compostos morfológicos, morfossintáticos e sintagmáticos. Ainda no capítulo 1 discutiremos de forma mais pormenorizada esta questão concetual e terminológica.

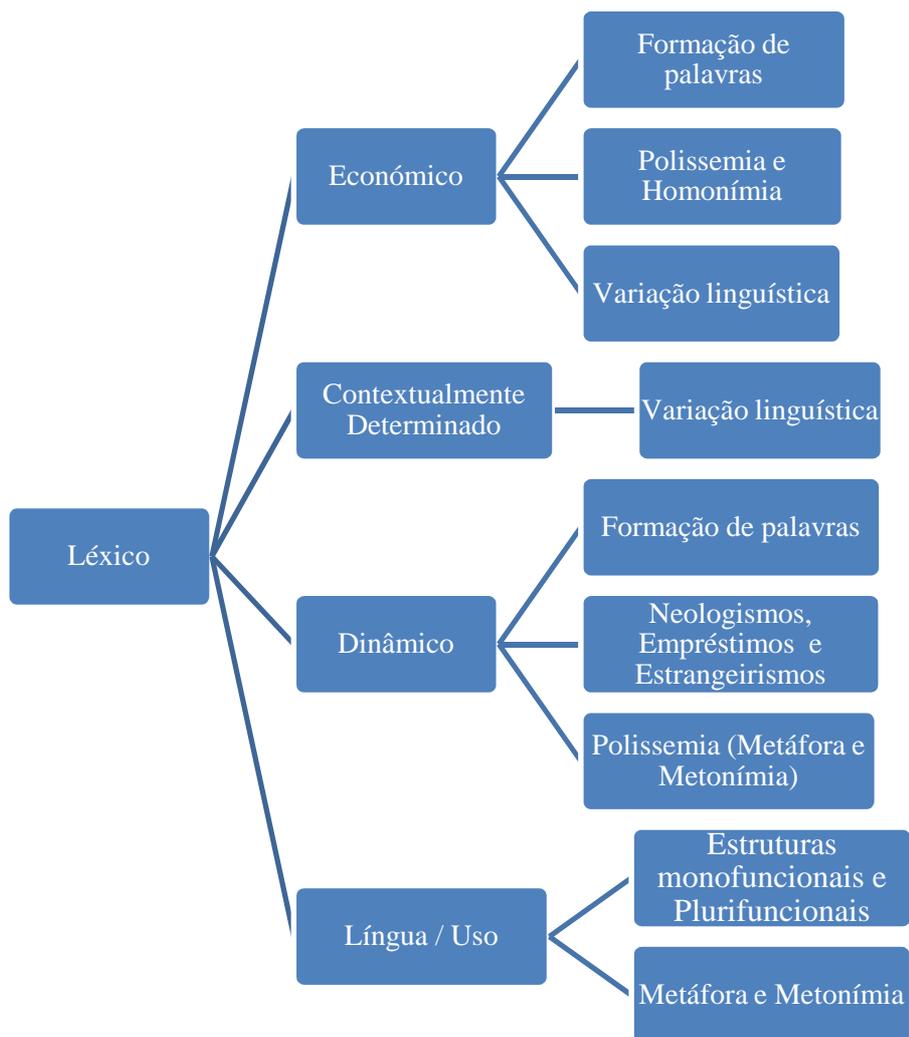


Figura 1 - Relação entre as características do léxico e níveis de análise

1.2. Formação de palavras

Analizamos, de seguida, alguns dos processos mais produtivos na formação de palavras em português, que se revestem de particular interesse na sala de aula de PLE, porque permitem ao estudante aperceber-se de algumas regularidades de formação lexical, cabendo ao professor a tarefa de fazê-lo ponderar sobre elas, através do desenvolvimento de estratégias que os nativos adquirem sem esforço (cf. Gualda, 2008:111).

Vários autores apresentam propostas de estruturação dos processos de formação de palavras, e, ainda que na generalidade se agrupem em Derivação, Composição e Processos Irregulares, pode verificar-se alguma variabilidade na forma como cada proposta dispõe as diferentes categorias.

Atendendo essencialmente aos processos de formação regulares, tivemos em consideração, fundamentalmente, as propostas de Correia & Lemos (2005), Rodrigues (2013)⁸ e Villalva (2003, 2008). Apresentamos, de seguida, de forma sumária, os conteúdos de cada uma das propostas e o nosso posicionamento em relação a cada uma delas, atendendo ao escopo e objetivo dos conteúdos programáticos definidos. No que se refere aos processos de formação irregulares, embora tivéssemos tido em consideração as autoras supramencionadas, seguimos essencialmente (Pereira, 2013: 463-491 ; Rodrigues, 2013:107-109), pelo que circunscrevemos o seu tratamento a essa proposta.

1.2.1. A proposta de Rodrigues (2013)

A proposta de Rodrigues (2013:88-109), de que apresentamos sumariamente a estruturação na figura 2⁹, é aquela que mais de perto seguimos no nosso trabalho.

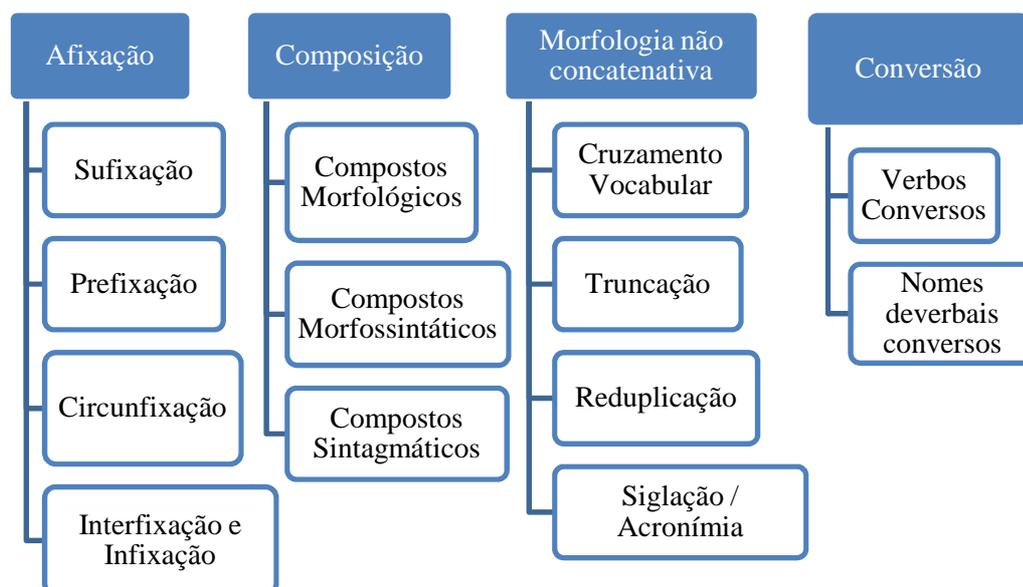


Figura 2 - Classificação de Processos de Formação de Palavras adaptado de Rodrigues (2013:88-109)

Em relação a esta proposta, consideramos importante reter as seguintes notas.

O processo de **circunfixação** distingue-se da derivação parassintética da proposta de Correia & Lemos (2005), pois, nesta última, verifica-se a introdução simultânea de um prefixo e de um sufixo a uma base (Correia & Lemos, 2005:32), como no caso de "a+bonec+ar", enquanto a circunfixação de Rodrigues (2013:92-94) junta um afixo descontínuo a uma base,

⁸ De notar que a proposta de Rodrigues (2013:88-109) foi complementada com a taxonomia de Rio-Torto (2013:392-401), que constitui a sua proposta de classificação dos processos de formação de palavras por composição.

⁹ A figura 2 e outras.

por exemplo, **en+tont+ec+er**. Concordamos com esta autora quando coloca em causa o carácter derivacional do sufixo "-ar" (em "abonecar"), afirmando que "o facto de o infinitivo ser a forma citacional nas línguas românicas não lhe confere estatuto lexical derivacional" (Rodrigues, 2013:93)¹⁰.

Por outro lado, não consideramos na nossa abordagem dos processos de formação de palavras o subprocesso de afixação¹¹ designado **infixação**, por ter uma expressão mais reduzida no português.

No que diz respeito aos **compostos sintagmáticos** previstos em Rio-Torto (2013:400-402), serão considerados por nós como estruturas sintáticas lexicalizadas, extraíndo-se esta classificação da formação de palavras por composição adotada pela autora.

Finalmente, a **conversão**¹² é apresentada por Rodrigues (2013:99-107) através de dois processos: criação de verbos conversos e criação de nomes deverbais conversos. Estes processos equivalem, respetivamente, à formação de nomes a partir de verbos (usar→uso) e à formação de verbos denominais (óleo→olear) que apresenta Correia & Lemos (2005) na sua derivação regressiva. Pelas mesmas razões apontadas que se mencionam no ponto 1.2.3. (páginas 12 e 13) para o processo designado por derivação regressiva de Correia & Lemos (2005), que se revela equivalente a este, optámos por não o referir em aula.

1.2.2. A proposta de Villalva (2003, 2008)

Analisamos também as propostas de Villalva (2003:939-983) e Villalva (2008:110-134)¹³, que são muito semelhantes, como se pode verificar pela comparação das respetivas esquematizações apresentadas nas figuras 3 e 4.

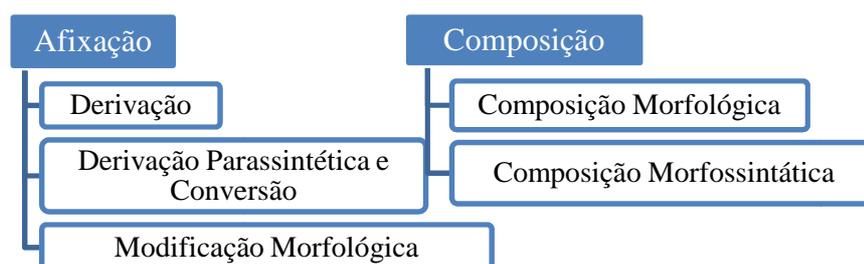


Figura 3 - Classificação de Processos de Formação de Palavras de acordo com Villalva (2003:939:983)

¹⁰ Opinião também partilhada por Villalva (2003).

¹¹ Na terminologia adotada neste trabalho, referimo-nos à "afixação" de Rodrigues (2013) como "derivação", já que se trata de um processo de afixação de componentes derivacionais.

¹² Trata-se do equivalente ao que se expõe no ponto 1.2.3. (páginas 12 e 13) para o processo de derivação regressiva de Correia (2005)

¹³ Apesar de constarem no quadro de Villalva (2008:73), a autora não desenvolve nesta obra os "Processos não morfológicos de formação de palavras", razão pela qual os deixámos, também, de lado nesta análise

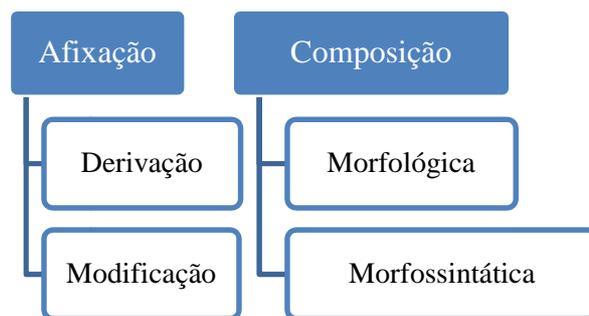


Figura 4 - Classificação de Processos de Formação de Palavras de acordo com Villalva (2008:39)

Relativamente a esta proposta, salientamos os seguintes aspetos:

- A autora designa por **derivação** os processos que as propostas dos restantes autores analisados chamam de derivação por sufixação (Correia & Lemos, 2005) e afixação por sufixação (Rodrigues, 2013), mas os processos são, na sua essência, semelhantes.
- Na **derivação parassintética**, a autora inclui as palavras formadas por "um processo de prefixação e sufixação simultâneas" (Villalva, 2003:952), por exemplo a palavra **en+fracu+ec+er**. Trata-se do processo que, para Rodrigues (2013), toma o nome de circunfixação. No entanto, Villalva (2003:952-953) inclui na derivação parassintética também a construção anterior sem sufixo derivacional, por exemplo, a partir do radical nominal "camp" formar o verbo a+camp+ar.
- A **conversão**, no entanto, funciona como um processo semelhante ao anterior, mas sem prefixo. Veja-se o radical nominal "olh" que se transforma em olh+ar.
- Finalmente, a **modificação morfológica** é constituída pela sufixação avaliativa e pela prefixação. O primeiro processo "trata, exclusivamente, dos chamados sufixos diminutivos, aumentativos e dos sufixos de grau" Villalva (2003:958). Na nossa proposta para abordagem deste tópico em sala de aula, incluímos estes processos na derivação por sufixação.

1.2.3. A proposta de Correia & Lemos (2005)

Na figura 5, apresentamos a proposta de Correia & Lemos (2005:29-52), que conta com a seguinte estruturação dos processos de formação de palavras:

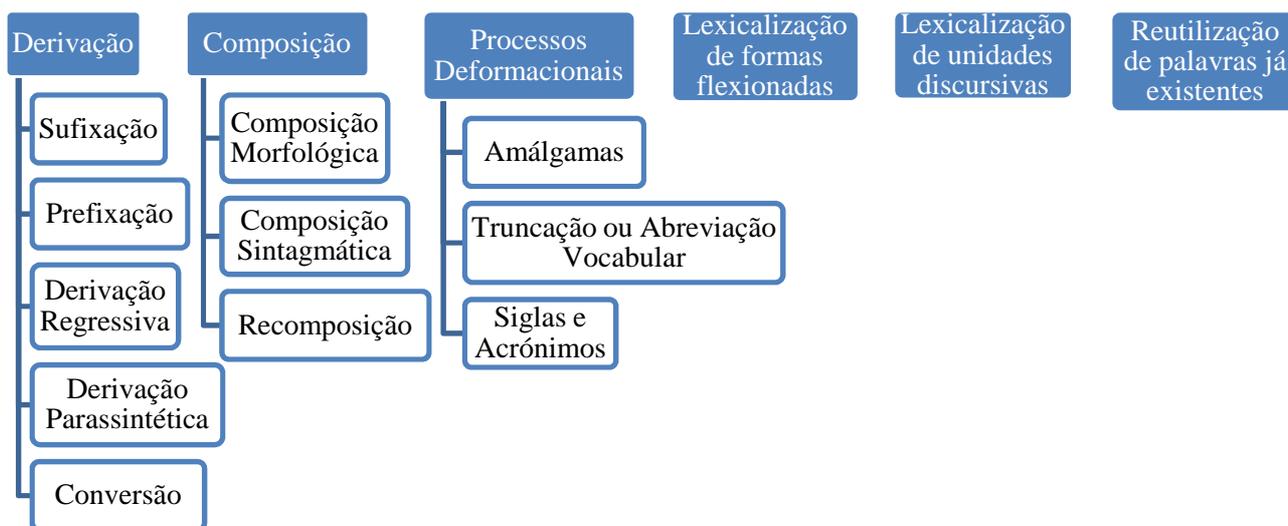


Figura 5 - Classificação de Processos de Formação de Palavras de acordo com Correia & Lemos (2005:29-52)¹⁴

Correia & Lemos (2005) incluem na sua proposta processos de formação de palavras por 'conversão', 'lexicalização de formas flexionadas' e 'reutilização de palavras já existentes' que, por escassez de tempo e simplificação da apresentação de conteúdos, optámos por incluir na análise de fenómenos de mudança de significado de uma determinada palavra (polissemia) na nossa proposta.

As autoras entendem por **conversão** a formação de palavras que consiste "numa mudança de categoria, com a correspondente mudança de significado e, normalmente, também de padrão flexional" (Correia & Lemos, 2005:35), como acontece por exemplo, na conversão do adjetivo "elétrico" no nome "elétrico" e do nome "burro" no adjetivo "burro".

A diferença entre o processo anterior e a **lexicalização de formas flexionadas** é muito ténue e a autora justifica a sua distinção "com o facto de se considerar que a forma do infinitivo do verbo é uma forma flexionada do mesmo e não o seu radical derivacional.", argumento que utiliza também para as formas de participípios passados dos verbos (Correia & Lemos, 2005:46). De acordo com esta proposta, estaremos perante casos de lexicalização de formas flexionadas aquando da transformação do infinitivo do verbo "olhar" no nome "olhar" ou do participípio passado do verbo "torrar" (torrado) no adjetivo "torrado".

Relativamente à **reutilização de palavras já existentes**, a autora afirma tratar-se de um processo associado à polissemia e à correspondente extensão semântica por metáfora ou

¹⁴ As amálgamas são o equivalente ao cruzamento vocabular de Rio-Torto (2013).

metonímia, como acontece nos exemplos de mudança de significado que se seguem, da autoria de Correia & Lemos (2005:47-52):

Metáfora

"fonte" (lugar onde brota água continuamente; nascente)



"fonte" (pessoa, instituição ou documento que constitui a origem de uma informação)

Metonímia

"fonte" (lugar onde brota água continuamente; nascente)



"fonte" (bica por onde corre água; construção provida de uma ou mais bicas por onde corre água potável)

No que diz respeito à **lexicalização de unidades discursivas**, que, nas palavras das próprias autoras, constitui um processo pouco produtivo (Correia & Lemos, 2005:47), e, de facto, pouco discutido no seu trabalho, tomamos como opção não o considerar nestes moldes no nosso tratamento deste tópico, remetendo-o em certa medida para o domínio das estruturas plurifuncionais.

Embora Correia & Lemos (2005) se ocupem também do processo de **recomposição**, por simplificação didática, consideramo-lo dentro do processo de composição, seguindo, de resto, a sugestão de Rodrigues (2013: 43): "os recompostos podem ser integrados na composição morfológica, dado envolverem unidades lexicais não-autónomas"¹⁵.

Ainda no processo de composição, as autoras incluem a **composição sintagmática**. No nosso trabalho, optámos por, tal como Villalva (2003:971), retirar desta classificação os compostos de estrutura N+N (couve-flor) e V+N (abre-latas), fazendo-os constar na subcategoria de compostos morfossintáticos (que fará parte da estrutura final que adotámos). Relativamente aos restantes compostos sintagmáticos, como em "sala de jantar", considerámo-los produtos resultantes da lexicalização de expressões sintáticas, aliás como confere a própria autora ao afirmar que se dá "o nome de composto sintagmático àquele que resulta da lexicalização de determinados sintagmas da língua." (Correia & Lemos, 2005:39)¹⁶ para que, à frente no nosso trabalho, fossem incluídos na temática das estruturas plurifuncionais.

Por último, no que se refere ao processo de **derivação regressiva** (Correia & Lemos, 2005:33-35), consideramos tratar-se de um processo que é, não raras vezes, difícil de identificar. De facto, e de acordo com as autoras, estamos perante um processo de transformação de

¹⁵ Na realidade, o que os torna diferentes deste grupo é o facto de resultarem de truncação de unidades maiores, como acontece, por exemplo, em "foto+bio+grafia", o que para o nosso objeto de estudo não é relevante.

¹⁶ A mesma ideia é transmitida por Villalva (2003:979).

nomes a partir de verbos (por exemplo, usar→uso), mas que, havendo na língua um processo inverso - de verbalização denominal (por exemplo, óleo→olear) - pode facilmente gerar alguma confusão. Por outro lado, as autoras avançam que a derivação regressiva é, por vezes, associada ao processo que na sua proposta corresponde à conversão, já que, nesses casos, se assume que o radical do verbo já é nominal e adquire uma vogal de género (por exemplo: us(ar)→uso). Considerando, pelo exposto, que a sua abordagem em aula requereria mais tempo e provavelmente mais proficiência em português por parte dos alunos, decidimos não trabalhar este processo de forma sistemática.

1.2.4. Processos irregulares de formação de palavras

Nesta secção fazemos uma breve passagem pelos processos de formação de palavras nos quais "não intervêm constituintes morfológicos" (Rodrigues, 2013:107), aos quais a autora se refere como "Morfologia não concatenativa"¹⁷. A opção pela designação "Processos irregulares", no nosso trabalho, surge da intenção de tornar mais evidente a coexistência de processos tão diversos dentro deste mesmo grupo, assim designado.

No nosso trabalho, seguimos a proposta de Rodrigues (2013:107-109) por ser a que consideramos conter os processos mais relevantes para o âmbito a que nos referimos.

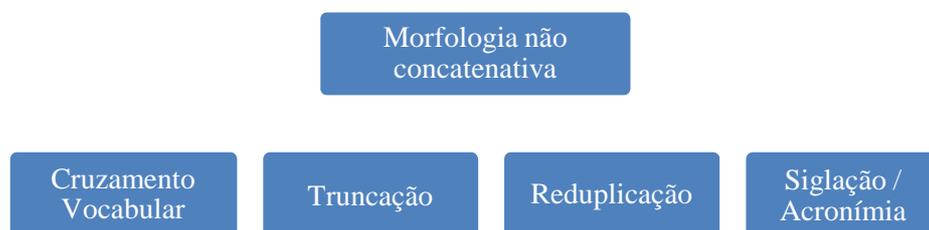


Figura 6 - Classificação de Processos de Morfologia não concatenativa de acordo com Rodrigues (2013:107-109)

Assim, a autora descreve o **cruzamento vocabular** como resultante da junção de duas bases lexicais que, em função da existência ou não de semelhança fónica entre elas, gera a sua junção ou a sua sobreposição, respetivamente. Por exemplo, a formação de "diciopédia" dá-se por junção de "dicio[nário]" com "[enciclo]pédia", enquanto "pilantrópia" acontece por sobreposição de "p[ilantropia]" e "[f]ilantropia" pois a semelhança fónica é notória.

A **truncação** é um processo de encurtamento fonológico no qual se mantém o semantismo e a categoria lexical de origem, e, em regra, formam unidades próprias de uso informal, por exemplo, professor →prof.

¹⁷ Villalva (2008) fala em "Recursos não morfológicos" e Correia (2005) em "Processos deformacionais".

Normalmente o apagamento do segmento dá-se do lado direito da unidade inicial, mas, no caso dos hipocorísticos esse processo é mais aleatório. Veja-se, por exemplo:

Fernando → Nando (encurtamento à esquerda)

Beatriz → Bia (encurtamento à direita)

Assistimos também à formação de unidades truncadas não por princípios fonológicos, mas por separação de um constituinte morfológico, como em, fotografia → foto

A **reduplicação** resulta da repetição de uma unidade lexical completa (tratando-se nesse caso de reduplicação total), por exemplo "chupa-chupa", ou de parte dela, como acontece em "titi", que surge de "tia". Este processo pode ter efeito onomatopaico - "memé" / "popó".

Os processos de **siglação** / **acronímia** formam unidades por extração do primeiro segmento de cada uma das palavras que constituem a sequência original.

A forma como a unidade final é pronunciada determina se se trata de uma sigla ou de um acrónimo. A sigla tem pronúncia alfabética e o acrónimo tem pronúncia silábica, como podemos verificar nos casos que representam, respetivamente, estas situações: GNR (Guarda Nacional Republicana) e IVA (Imposto de Valor Acrescentado).

Existem casos de siglas / acrónimos que por estarem lexicalizadas tornam difícil a percepção da presença destes processos - sida (Síndrome de ImunoDeficiência Adquirida), alguns dos quais resultam de empréstimos - laser (Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation).

1.2.5. A nossa proposta

Partindo da análise das propostas anteriormente apresentadas, usamos, no tratamento do tópico 'formação de palavras' aquela que nos pareceu mais adequada ao contexto em que se desenvolveu a nossa ação pedagógico-didática em termos de conteúdos já lecionados no Seminário Lexical I e do grau de conhecimento dos estudantes nesta matéria, além do seu nível de competência em língua portuguesa. Nesse sentido, consideramos no contexto da formação de palavras a classificação apresentada na figura 7.

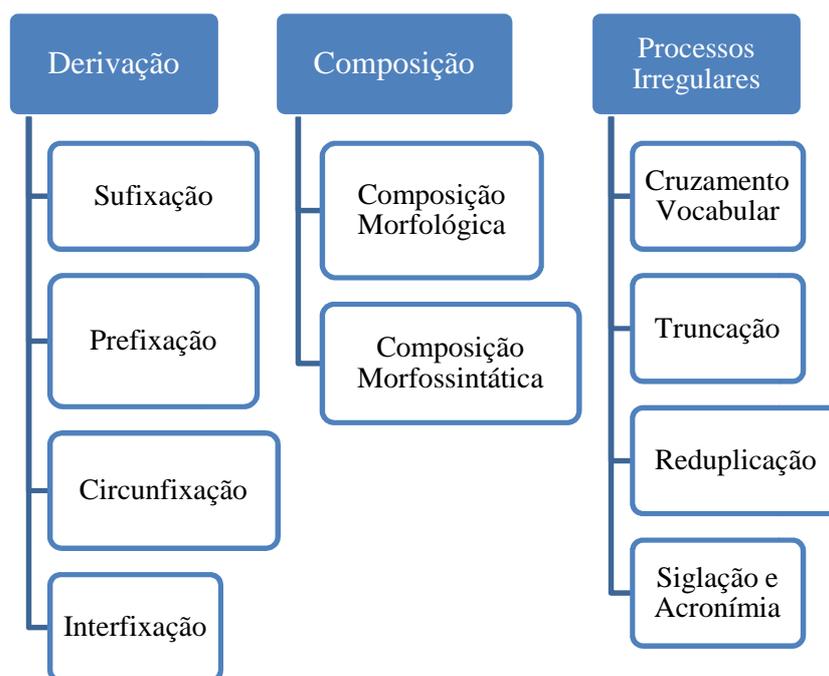


Figura 7 - Classificação de Processos de Formação de Palavras adotada no Seminário Lexical II

Atendendo a que fazemos uma síntese de cada um destes processos no guião fornecido aos estudantes na aula (cf. anexo VI), consideramos desnecessário proceder à sua explicitação nesta secção do relatório.

Como vimos, os processos de formação de palavras conferem ao léxico economia lexical por meio da criação de estratégias facilitadoras da sua aquisição, contribuindo, em grande medida, em simultâneo para o movimento de ampliação do léxico.

1.3. Movimento de ampliação do léxico

De facto, a dinâmica da língua é uma característica dos fenómenos de neologia que, muitas vezes apoiada nos processos de formação de palavras (como no caso da neologia formal, que veremos mais adiante neste ponto), desenvolve o movimento de ampliação do léxico, como ilustram, a título de exemplo, as afirmações que se seguem.

La lengua es una intitución inherente a una sociedad y, por tanto, sometida a la evolución de esa sociedad. El lenguaje está en continua transformación (Olano, 2004:59).

Uma das características universais da linguagem humana é a mudança. Qualquer língua é caracterizada pela mudança e pela inovação (Correia & Lemos, 2005:10).

Las palabras (...) han continuando viviendo en un lento proceso de evolución fonética, morfológica y semântica (Miranda, 2008:134).

E todo este processo de mudança resulta da necessidade de adaptação da língua à sociedade em que se insere pois, como refere Valente (2012:11), o dinamismo do léxico “decorre, principalmente, do fato de surgir a necessidade de se criarem novas palavras para se nomearem novos aspectos da realidade social, política, econômica, cultural etc”. Vilela (1994:14) partilha desta posição¹⁸ e atesta que

a urgência de serem satisfeitas as necessidades de comunicação e expressão dos falantes, a exigência em configurar o que de novo surge na comunidade e a necessidade em manter a sistematicidade da língua, são as maiores forças que se manifestam no léxico na sua atividade de constante renovação.

Percebe-se, pois, que o movimento lexical tem um caráter imediato e fundamental no sucesso da comunicação, pelo que é fundamental o seu tratamento na sala de aula de PLE, e, conseqüentemente, no nosso trabalho, que pretende explicitar aos alunos as formas como esse movimento pode ocorrer.

Antes de mais, podemos observar que a criação de neologismos numa língua acontece em duas perspetivas diferentes (Olano, 2004:68; Correia & Lemos, 2005:13)¹⁹: criação neológica denominativa e criação neológica estilística. A primeira nomeia realidades anteriormente inexistentes e a segunda constitui um recurso discursivo marcadamente expressivo, muito frequente no discurso humorístico e jornalístico, e ainda, segundo Valente (2012:99), em obras literárias cujos autores fazem uso de peculiaridades estilísticas que lhes são próprias. Gualda (2008: 27-28) assevera que estas últimas são criações geralmente efémeras e que não chegam a entrar no léxico da língua, mas que se revelam rentáveis do ponto de vista didático.

¹⁸ Tal como Olano (2004:60) quando diz que "el conjunto léxico de una lengua sufre continuos cambios e innovaciones para expresar fielmente y de manera clara las mutaciones en el mundo que nos rodea, como el progreso del conocimiento, el desarrollo de la ciencia, la evolución de las instituciones y el cambio social." e Correia (2005:9) que refere que há "palavras novas que todos os dias vão entrando na língua, fruto da necessidade de denominar novos conceitos e novas realidades, que todos os dias vão surgindo."

¹⁹ E que Valente (2012:99) denomina de neologismos da língua e neologismos literários, respetivamente.

1.3.1. Neologismos

Há várias propostas que esquematizam o movimento lexical da língua. Para o nosso estudo consideramos os de Olano (2004), Miranda (2008) e Correia & Lemos (2005), que, por sua vez, tomam como ponto de referência estudos relevantes neste domínio.

Segundo Olano (2004:60), o movimento lexical pode adotar três tipos de manifestação: entrada de novas palavras (neologismos), revitalização ou reutilização de palavras já existentes (renovação, neologismos semânticos) e perda de palavras não utilizadas no momento.

Miranda (2008:136), por sua vez, considera que existe um fenómeno de mudança semântica com duas ramificações distintas. Assim, no caso de o elemento lexical inicial ser polisémico, pode ocorrer a perda de um dos seus significados, não implicando o desaparecimento do elemento lexical, mas apenas desse significado em particular, o que já não acontecerá se o significante for monossémico, caso em que a perda do significado leva ao desaparecimento do conjunto significado-significante. Neste âmbito, considera os seguintes fenómenos:

- Neologia (significante novo);
- Mudança Semântica (significante existente)
 - Mudança semântica ou neologia semântica (significado novo);
 - Perda semântica (num significante polissémico);
- Perda léxica (num significante monossémico).

Correia & Lemos (2005:10) avançam uma proposta de movimento lexical na qual fazem a distinção entre arcaísmos e neologismos. Veja-se:

- Unidades lexicais que caem em desuso - arcaísmos²⁰;
- Unidades lexicais que entram no léxico - neologismos -, introduzindo, nomeadamente (Correia & Lemos, 2005:17-18):
 - Novidade formal - a sua forma significante é nova;
 - Novidade semântica - novo significado para um significante existente;
 - Novidade pragmática²¹ - o significante passa a ser utilizado noutra registo da língua.

²⁰ Por considerarmos não ser um elemento útil ao aluno de PLE na sua atividade comunicativa, não foi dada ênfase aos arcaísmos da língua, designados por "Perda léxica" na proposta de Miranda (2008) e "Perda de palavras não utilizadas no momento" na de Olano (2004).

²¹ No nosso trabalho, entendemos ser adequado discutir a mudança pragmática no capítulo de variação lexical.

Assim se entende o conceito de neologismo, que de acordo com Valente (2012:11), consiste na "criação vocabular que, em determinado estado da Língua, acrescenta uma novidade ao léxico" e, nessa perspectiva, pode dizer-se que, numa dada fase da língua, quase todas as palavras integrantes do léxico, foram neologismos (Miranda, 2008:136; Villalva, 2008:50).

Na tabela 1 resumimos as propostas dos autores considerados na análise dos neologismos, e, através de exemplos nossos, comparamos as categorias em que cada proposta se divide.

| Tipos de neologismos | | Olano (2004) | Miranda (2008) | Correia & Lemos (2005) |
|---|---------------------|---|--|------------------------|
| Entrada de novas palavras | | " <i>cibernauta</i> " | | |
| Revitalização ou reutilização de palavras já existentes | | " <i>marechal</i> " como patente militar / " <i>coração da cidade</i> " | | |
| Perda de palavras não utilizadas no momento | | " <i>marechal</i> " como tratador de cavalos | | |
| Neologia | | | " <i>cibernauta</i> " | |
| Mudança Semântica | Neologia semântica | | " <i>coração da cidade</i> " | |
| | Perda semântica | | " <i>investir</i> " no sentido de investidura | |
| Perda léxica | | | " <i>marechal</i> " como tratador de cavalos | |
| Unidades lexicais que caem em desuso - arcaísmos; | | | " <i>marechal</i> " como tratador de cavalos | |
| Unidades lexicais que entram no léxico | Novidade formal | | " <i>cibernauta</i> " | |
| | Novidade semântica | | " <i>coração da cidade</i> " | |
| | Novidade pragmática | | " <i>moina</i> " como agente da polícia | |

Tabela 1 - Propostas de classificação de neologismos de Olano (2004:60), Miranda (2008:136) e Correia & Lemos (2005:10;17;18) (a partir das propostas dos autores)

1.3.2. Empréstimos como neologismos

Numa sociedade cada vez mais global na qual as transferências de toda a espécie (e as linguísticas não são exceção) estão cada vez mais facilitadas, é inevitável reparar nas novidades lexicais que chegam à nossa língua através de outras. Trata-se de um dos fenómenos que aumenta o repositório lexical de uma língua e o enriquece significativamente (Olano, 2004:77): os empréstimos²² lexicais, cuja "adaptação ao sistema de acolhimento pode dar-se aos mais distintos níveis: fonológico, ortográfico, morfológico e semântico." (Correia & Lemos, 2005:54). Resumimos os tipos de adaptação possíveis para os empréstimos na tabela 2.

| Tipos de adaptação de empréstimos | | Exemplos | Observações |
|-----------------------------------|---|-------------------------|--|
| Fonológico | | IKEA ²³ | Em português é lido como um acrónimo "ikeia" ou "ikêa" |
| Ortográfico | | stresse colãs | |
| Morfológico | Em género | a garagem ²⁴ | Do francês "le garage" |
| | Em número | as colãs | Do francês "collant" ²⁵ |
| | Base de um derivado | stressar zipar | Geram-se, a partir do inglês "stress" e "zip", os verbos correspondentes "stressar" e "zipar". ²⁶ |
| | Adoção de afixos da língua de acolhimento | pizaria ²⁷ | Do italiano "pizzeria" |

²² De referir que distinguimos empréstimo de estrangeirismo de acordo com a definição apresentada por Correia (2005:53-54) que refere: "'estrangeirismo' denota uma unidade importada de outra língua que não sofreu quaisquer adaptações à língua de chegada, ao passo que 'empréstimo' denota uma palavra estrangeira que se adaptou ao sistema linguístico de acolhimento".

²³ Nosso exemplo.

²⁴ A adaptação acontece pois, tendencialmente, em português, os nomes com sufixo "-agem" são do género feminino (Correia, 2005:55), como "a calibragem", "a dosagem", "a viagem".

²⁵ De acordo com a nossa pesquisa, este exemplo não retrata a adaptação proposta, já que no francês o mesmo objeto é designado no plural: "les collants", e sugerimos "os média" que surgem da palavra inglesa "media" que é recorrentemente utilizada no singular.

²⁶ Os verbos gerados por este processo de adaptação pertencem, na maior parte das vezes, à primeira conjugação.

²⁷ A adaptação ocorre já que o sufixo de nominalização denominal locativo (Villalva, 2008:123) usualmente utilizado em português para designar "local ou estabelecimento onde se vende ou produz um determinado produto" é "-aria".

| | | | |
|-----------|---|--------------------------|---|
| | Reestruturação morfológica | consumismo ²⁸ | Do inglês "consumerism" |
| Semântico | Apenas 1 significado da língua de origem | net ²⁹ | Do inglês "net" |
| | Junta significados adquiridos já na língua de chegada | dossiê ³⁰ | Do francês "dossier" |
| | Os significados na origem e na chegada diferem | bife ³¹ | Do inglês "beef" |
| | Decalque ou tradução literal | em linha rato | Do inglês "on line" e "mouse" ³² |

Tabela 2 - Tipos de adaptações de empréstimos (a partir da proposta da autora)

Olano (2004:77-81) não adota o termo estrangeirismo, incluindo esta categoria nos empréstimos que classifica da seguinte forma, por ordem crescente de adaptação à língua de acolhimento³³:

- Empréstimo sem alteração - o mesmo que estrangeirismo de Correia & Lemos (2005) - (como em "download");
- Empréstimo adaptado à estrutura fónica (como em "chalé" e "standard");
- Empréstimo adaptado morfológicamente (como em "jazzista"; "deletar" do inglês "to delete", no PB);
- Empréstimo plenamente integrado (como em "futebol"; "basquetebol");
- Decalque semântico (como em "arranha-céus" do inglês "skyscraper"; "treinador pessoal" do inglês "personal trainer");
- Empréstimo semântico (como em "remover" - extrair - do inglês "to remove"; "realizar" - aperceber-se - do inglês "to realize").

²⁸ A reestruturação morfológica acontece para uma das aceções da palavra "consumerism" em inglês, pois em português existem duas formas diferentes (consumismo e consumerismo) para o que é em inglês uma palavra polissémica.

²⁹ Neste caso, as palavras emprestadas vão assumir, na língua de chegada, apenas um dos significados da língua de origem, como no caso de "net", que, em português, se utiliza para *Internet* e não para "rede".

³⁰ Em português esta palavra adquiriu também o significado de "pasta de argolas".

³¹ Em português significa "fatia de carne", enquanto na língua de origem é a designação para "carne de bovino".

³² Miranda (2008:147) considera o fenómeno de decalque distinto do de empréstimo semântico, na medida em que o primeiro gera uma nova unidade léxica (por exemplo, cachorro quente e livre-pensador), posição que é corroborada por Olano (2004:80-81). No entanto, no âmbito do nosso trabalho não se justifica fazer essa distinção, e portanto preferimos a proposta de Correia (2005: 56), que integra o decalque nos mecanismos de empréstimo semântico.

³³ Alguns dos exemplos apresentados são nossos.

1.3.3. A nossa proposta

Tendo em conta as propostas acima analisadas, seguimos de perto, na planificação dos conteúdos do Seminário Lexical II, o trabalho de Correia & Lemos (2005), ainda que, pelas razões já apontadas, tenhamos deixado de parte a análise dos arcaísmos e das novidades pragmáticas constantes da sua classificação. Na globalidade, consideramos que a taxonomia de Correia & Lemos (2005) vai ao encontro dos objetivos do nosso trabalho, visto que explicita aspetos centrais da recorrência da neologia na língua, que são importantes para o desenvolvimento das competências comunicativas e de conhecimento linguístico do público-alvo deste trabalho.

Assim, tivemos em consideração a seguinte estrutura de criação neológica:

- Neologia formal
- Neologia semântica
- Empréstimos
 - Adaptação fonológica;
 - Adaptação ortográfica;
 - Adaptação morfológica;
 - Adaptação semântica.

Conforme se verificou, um dos processos de neologia analisado diz respeito à mudança de significado de um significante já existente - processo que se designa como neologia semântica - e que se pode efetuar através da polissemia, promovendo, do ponto de vista formal, a economia lexical. Segue-se, portanto, uma breve análise deste fenómeno bem como a do seu oposto³⁴, a homonímia.

1.4. Homonímia e polissemia

Neste ponto analisamos os fenómenos de polissemia e de homonímia, para os definir, caracterizar e comparar.

Tal como Correia (2000:1), consideramos que o facto de estes fenómenos estarem na génese de diversos casos de ambiguidade lexical torna a sua análise fundamental, no propósi-

³⁴ De acordo com Correia, M. (1995:10/16) que assinala que "a 'polissemia' se opõe à 'homonímia'" por, ao contrário do que acontece na primeira, a homonímia se referir a duas palavras de significado distinto, e sem nexos semântico entre si. E também Silva (1990:120) que diz que "Entre os vários significados de uma mesma palavra há uma relação que os une e é a existência desta relação que caracteriza a polissemia e a distingue da homonímia."

to de solucionar a falta de entendimento por ela gerada, já que a um mesmo significante se podem associar vários significados (Olano, 2004:322)³⁵.

Vidal (2007:37) define a ambiguidade³⁶ lexical como a possibilidade de as palavras terem mais do que um significado ou adquirirem significados diferentes em função dos contextos em que são utilizadas. É precisamente esta necessidade de contextualização que permite classificar a ambiguidade como um fenómeno pragmático, pois acontece "en el acto de comunicación en el que intervienen el hablante y el oyente en una situación determinada", e é nessa mesma interação comunicativa que a maior parte das ambiguidades podem, também, vir a ser desconstruídas, quer dizer, "por el contexto y, en el lenguaje hablado, por la entonación" (Olano, 2004:328).

A ambiguidade é gerada por meio de dois fenómenos linguísticos: a polissemia e a homonímia.

Vidal (2007:41) distingue estes fenómenos pela existência de uma relação entre significados diferentes de uma mesma palavra para a polissemia e a ausência dessa relação nos significados de duas ou mais palavras, que coincidem formalmente, no caso da homonímia. Dentro da homonímia, a autora subdivide a identidade das palavras, de acordo com a figura 8 (Vidal, 2007:42-44):

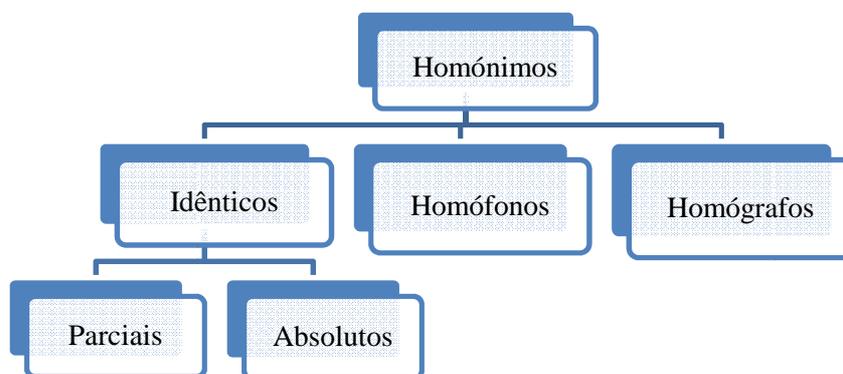


Figura 8 - Classificação de homonímia a partir de Vidal (2007:42-44)

Os homónimos idênticos, homógrafos e homófonos distinguem-se ao nível fonético e ortográfico. Já os homónimos absolutos e parciais, que, por serem homónimos idênticos se

³⁵ E acrescenta que: "Las palabras polisémicas y/u homonímicas al confluír en un mismo significante diferentes significados pueden producir ambigüedad" (Olano, 2004:326).

³⁶ Embora Olano (2004:327) assinala outros tipos de ambiguidade além da lexical, nomeadamente ambiguidade fonológica, sintagmático-sintática e sintagmático-semântica, é sobre a ambiguidade lexical que se concentra este trabalho, ainda que tenhamos em consideração as condições pragmáticas da sua ocorrência no seu tratamento em documentos autênticos.

escrevem e pronunciam de forma semelhante, diferenciam-se entre si por pertencerem, ou não, à mesma categoria gramatical, respetivamente.

Apresentamos alguns exemplos de palavras que se incluem nas categorias referidas:

- homónimos idênticos parciais
baixo (adjetivo) / baixo (verbo na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo)
- homónimos idênticos absolutos
canto (nome do local de um espaço) / canto (nome de uma marcação do futebol)
- homónimos homófonos
havia (verbo haver) / avia (verbo aviar)
- homónimos homógrafos
concelho (divisão administrativa do território) / conselho (sinónimo de opinião, sugestão)

Silva (1990:250) considera que esta distinção não é tão linear e que a homonímia se pode classificar em:

- Perfeita ou Absoluta³⁷ - quando se observam simultaneamente três condições nos pares de palavras em causa:
 - identidade da categoria léxica;
 - identidade morfológica;
 - identidade lexicológica.
- Imperfeita ou Parcial - quando pelo menos uma das condições anteriores não é verificada.

| Tipos de Homonímia | | Exemplos |
|---------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| Perfeita ou Absoluta | | "pena" (da ave) / (punição) |
| Imperfeita ou Parcial | Sem identidade da categoria léxica | "cara" (adjetivo) / (nome) |

³⁷ Dentro desta, refere, ainda, a homonímia com a mesma construção sintática e a homonímia com construções sintáticas diferentes, por exemplo, "contar o dinheiro"/"contar uma história" e "precisar a data"/"precisar de tempo", respetivamente. Silva (1990:253)

| | | |
|--|-----------------------------|--|
| | Sem identidade morfológica | "pata" (animal - pato/pata) / (membro do animal - pata) |
| | Sem identidade lexicológica | "cumprimento" (de cumprir) / (de cumprimentar) |

Tabela 3 - Exemplificação de tipos de homonímia de acordo com Silva (1990:250-253)

Silva (1990:254-255) defende que a homografia³⁸, por ser um fenómeno da escrita, não se inclui na homonímia, enquanto a homofonia poderá corresponder a casos de homonímia, até porque, um dos processos que o autor indica (Silva, 1990:255) para a origem de muitos casos de homonímia é, precisamente, a "convergência fónica"³⁹ do significante ao longo do tempo.

No que diz respeito à distinção entre os conceitos de homonímia e de polissemia⁴⁰, Silva (1990:153-158) apresenta alguns critérios que auxiliam nessa tarefa, que, em casos concretos, por vezes se revela árdua, pela dificuldade em distinguir os dois fenómenos. Começa por referir que esta "distinção teórica, para ser consequente e em conformidade com o saber dos falantes, só pode estabelecer-se mediante critérios sincrónicos primariamente semânticos.", rejeitando, neste âmbito, o critério etimológico (diacrónico). O autor defende que a distinção destes conceitos deverá sempre passar pelo "reconhecimento ou não de unidades significativas mínimas (semas) comuns aos diversos significados (sememas) de um mesmo significante" (Silva, 1990:155), resultando, a análise, nas seguintes conclusões: "A polissemia é o fenómeno semântico segundo o qual um só significante se encontra unido a vários significados - relacionados entre si - uma palavra com várias significações objetivas"; A homonímia é o "fenómeno semântico pelo qual um mesmo significante representa dois ou mais significados entre os quais não há relação" (Silva, 1990:132-133).

De facto, nesta matéria, a dificuldade não está tanto em definir os conceitos de polissemia e de homonímia, mas, muito mais, em distinguir os casos concretos em que uma e outra ocorrem, já que, na prática, "entre homonímia e polissemia há (...) uma zona intermédia de

³⁸ Olano (2004:341) classifica a homografia como a homonímia na linguagem escrita, abordagem com a qual nos identificamos.

³⁹ Silva (1990:256) aponta também a "conversão semântica", o empréstimo e as variedades linguísticas como processos geradores de homonímia.

⁴⁰ O autor distingue *polissemia de aceções* (que se caracteriza por uma adição ou supressão de semas) e *polissemia de significados* (que se caracteriza por uma operação de substituição - adição e supressão, simultaneamente) Silva (1990:158). Neste trabalho, não realizamos esta subespecificação por não se justificar esse aprofundamento.

aproximações e afastamentos" (Silva, 1990:153). Por isso, a escolha dos critérios de distinção é o grande desafio que se coloca.

Olano (2004:341-353) indica alguns critérios de distinção dos fenómenos de polissemia e de homonímia, nomeadamente:

- Etimológico-histórico (diacrónico);
- Semântico;
 - Consciência linguística⁴¹;
 - Semas comuns.
- Campo lexical;
- Distribuição⁴²;
- "Modelos Derivacionais";
- Identificação com sinónimos.

A autora manifesta algumas reservas quanto ao critério etimológico-histórico, designadamente o facto de os falantes desconhecerem a origem de muitas das palavras que utilizam e de em muitas palavras ser obscura a sua etimologia. Por este motivo, considera que um grande número de semanticistas acaba por rejeitar este critério diacrónico, optando por outros que se situem no eixo da sincronia. E, no que respeita aos critérios sincrónicos apontados, considera que na sua maioria eles se cruzam, tendo o critério do campo lexical o alcance de combinar os critérios semântico, de identificação com sinónimos e de distribuição, até porque todos eles reportam à relação semântica comum⁴³.

Indo ao encontro das reservas mostradas pelos autores anteriores no que respeita ao critério etimológico, Correia (2000) considera que este critério apresenta algumas insuficiências na distinção de homonímia e polissemia, embora considere que ele permite tirar algumas conclusões acerca daquela distinção, pois, apesar de serem fenómenos que dependem de uma

⁴¹ A consciência linguística de cada falante é variável e por isso, trata-se de um critério altamente subjetivo que não é útil nesta distinção (Olano, 2004:343).

⁴² Com relação a este critério Silva (1990:154) é perentório em afirmar que se trata de um método pouco conclusivo, pois não há uma correlação direta entre diferenças nas propriedades sintáticas de um significante e os fenómenos de homonímia e polissemia. Este autor defende também que as diferenças de género não expressam necessariamente casos de homonímia (exemplo de "a rádio" e "o rádio"), opinião que não é de todo partilhada por Vidal (2007:43). Da nossa parte, julgamos ser mais sustentável a opinião de Silva (1990), e por isso, não acreditamos que este critério seja útil no processo.

⁴³ Como refere a autora (Olano, 2004:350), mesmo, os critérios morfológicos e sintáticos, nos quais se inclui o critério de distribuição, não estão isentos de semanticismo. Ideia esta, que é aprofundada por Silva (1990:154) que afirma que "a diferentes propriedades sintáticas de um mesmo significante (a diferentes distribuições, portanto) não correspondem necessariamente significados completamente diferentes."

visão sincrónica, "podem ser analisados à luz de dados da diacronia, isto é, partindo de dados da História" (Correia, 2000:2).

Assim, pareceu-nos relevante levar até aos alunos a perspetiva diacrónica da análise destes fenómenos na língua, ainda que, e como temos vindo a demonstrar, os autores concordem que o critério semântico seja decisivo na distinção dos fenómenos de homonímia e polissemia.

E, por isso mesmo, no nosso trabalho, incidimos essencialmente nestes dois critérios, etimológico-histórico e, do ponto de vista sincrónico, no critério semântico.

Seguidamente, estreitamos a análise do processo de polissemia, voltando a nossa atenção para os mecanismos responsáveis pela geração de grande parte dos casos em que esse processo ocorre, isto é, a metáfora e a metonímia (Correia, 2000:10).

1.5. Mudança de significado - Metáfora e Metonímia

A concretização destes fenómenos decorre da geração de mudanças de significado no léxico, promovendo a dinâmica lexical de que falámos na secção 1.1, ao mesmo tempo que, como refere Vilela (1994:24-25), favorece o processo de aculturação à língua.

1.5.1. Mudança de significado e metáfora

Essa mudança de significado lexical é estimulada na língua por diversos fatores (Vidal, 2007:112-114): necessidade de designar novas realidades até então desconhecidas⁴⁴, necessidades sociais, por exemplo, o recurso a eufemismos relativamente a assuntos menos bem aceites em sociedade ou emocionalmente penosos, e também necessidades expressivas⁴⁵, já que a mudança de significado é um processo que se desenvolve pela natural necessidade de os falantes se quererem comunicar com êxito, imprimindo uma maior expressividade ao seu discurso e reduzindo o seu esforço linguístico (cf. Elorza, 2008:168). Esta posição vem reforçar o que vários autores defendem e que Ullmann (1964:347, apud Correia, 1995:10/16; 2000:9) reitera: "a polissemia é um factor inapreciável de economia e flexibilidade da língua."

Do ponto de vista lexical, aquele em que focamos o nosso estudo, pode dizer-se que "metáfora e metonímia são processos altamente produtivos" (Silva, 1992:328), determinando,

⁴⁴ Este fator é designado por Elorza (2008:168) por fatores socio-históricos, e com certeza concordamos que as necessidades designativas se pautam, precisamente, por alterações socio-históricas numa sociedade.

⁴⁵ Ou linguísticas (Elorza 2008:168).

"ora a pluralidade de significados de uma mesma palavra, isto é, a polissemia, "ora a criação de novas palavras"⁴⁶ (neologia, «formação de palavras») ou expressões (fraseologia)" (Silva, 1992:316).

Tais mecanismos assentam em associações estabelecidas entre duas coisas, propriedades ou atividades (Elorza, 2008:170), que distinguimos de seguida. Assim, quando falamos de metáfora, falamos de um mecanismo no qual é possível estabelecer-se uma relação de semelhança (de forma, cor, função, textura, etc.) entre duas entidades diferentes (Correia, 1995:12/16; 2000:10), para que se verifique a recuperação das propriedades de uma para a outra⁴⁷ (Warren, 1999:225, apud Elorza, 2008:170). Isto significa, seguindo Vidal (2007:115), que

Se establece, por tanto, una transferencia entre un dominio origen (habitualmente conocido o familiar) y un dominio meta (más general o menos estructurado) en virtud de una semejanza perceptible o simplemente construida a tal efecto.

E, se as projeções se tornarem habituais e sistemáticas, a metáfora perde força e lexicaliza⁴⁸ (Vidal, 2007:116), acabando por ser o significado figurado⁴⁹ a prevalecer no saber linguístico, enquanto o seu valor simbólico se desvanece parcial ou totalmente. (Silva, 1992:315) Foi o que aconteceu com o exemplo atrás referido (argumento sólido), que já não gera o sentimento de que a solidez do argumento é algo físico, como, à partida, o adjetivo o pressupõe.

⁴⁶ Estabelece-se aqui a ligação com a neologia semântica vista na secção 1.3.1.

⁴⁷ Como, por exemplo, quando se atribui ao nome "argumento" o adjetivo "sólido" (argumento sólido), está a transportar-se o conhecimento do significado do adjetivo "sólido" que temos no domínio físico, para um domínio abstrato.

⁴⁸ De acordo com Silva (1990:220), o processo de lexicalização da metáfora (e também da metonímia) "efectiva-se com uma série de mudanças: a neutralização do seu estatuto figurativo, a descontextualização, a neutralização das rupturas semântico-referenciais, a paradigmaticização, etc. (...) Quanto aos efeitos sobre a existência dos significados (próprio e figurado), a lexicalização destas figuras pode conduzir a três resultados: o desaparecimento do significado primitivo ou próprio; a coexistência num mesmo termo, do significado próprio e do significado figurado, isto é, a polissemia (...) e ainda o afastamento completo do significado figurado em relação ao significado próprio, isto é, a homonímia."

⁴⁹ Quando falamos de metáfora e de metonímia, estamos perante fenómenos que são, muitas vezes, responsáveis pela transposição do significado literal das palavras para um significado figurado (Rio-Torto, 2010:238), como nos exemplos apresentados (Rio-Torto, 2010:238): "fio dental" (literalmente será o fio que serve para limpar as zonas interdentárias, figuradamente remete para a peça de vestuário que na parte das nádegas se assemelha a um fio) e "teias de aranha" (literalmente indica as teias produzidas pelas aranhas, figuradamente alude a ideias obsoletas que ofuscam o pensamento), pois acabam por encriptar os seus sentidos, afastando-os da sua interpretação semântica composicional.

Os domínios de projeção apresentam entre si as mais diversas relações. Ullmann (1972:241 e ss.)⁵⁰ propõe quatro grupos principais:

- Metáforas antropomórficas ("pulmão da cidade"),
- Metáforas animadas ("alguém ser um burro");
- Metáforas sinestésicas ("voz doce");
- Metáforas que fazem projeção do concreto para o abstrato ("levantar o véu").

Por seu lado, Silva (1992:317-320) faz uma subdivisão mais exaustiva:

- Corpo humano - "pé da mesa";
- Animais e plantas - "alguém ser uma víbora" / "asa do avião";
- Fenómenos e aspetos da natureza - "estrela" como pessoa importante;
- Do domínio sensitivo para o domínio mental - "ideias luminosas";
- Metáforas espaciais - "longos minutos";
- Transposição de sentidos: a sinestesia - "som doce";
- Símbolo - "o sol como símbolo do amor e também da glória, da majestade e do poder".

Como já foi dito anteriormente, todas estas mudanças de significado decorrem de um processo de lexicalização. No que à metáfora diz respeito, Silva (1990:220) entende que este processo de integração na língua (leia-se "lexicalização") poderá resultar na conservação da imagem, situação em que a metáfora é ainda sentida, como por exemplo em "manchar uma reputação", ou no desaparecimento quase completo (mas recuperável) da imagem, como no caso do verbo "correr" na expressão "Está tudo a correr bem". O último nível de lexicalização acontece se a imagem desaparece por completo, situação em que os falantes nem se apercebem tratar-se de um caso de metáfora, pois, à partida, não fazem a sua recuperação diacrónica, como em "espalhar", cujo significado primitivo era "separar a palha (dos cereais)".

1.5.2. Mudança de significado e metonímia

O mesmo autor (1990:221) afirma que a lexicalização da metonímia se distingue da da metáfora, fundamentalmente pelo facto de, na catacrese da segunda, se manter o significado próprio da palavra⁵¹ e a relação entre as aceções se manter compreensível. Veja-se o caso de "pé da mesa", em que se percebe a relação com "pé". Na primeira, o significado primitivo

⁵⁰ *Apud* Olano (2004:375).

⁵¹ Ou pelo menos transparece no significado do derivado.

desliga-se do significado derivado (como em "rádio", entendido como aparelho, cujo significado primitivo era o de transmissão através de ondas) ou desaparece completamente⁵².

Quando falamos em metonímia⁵³, estamos perante um processo que Warren (1999:225) diz recorrer à recuperação de relações, que Olano (2004:383) considera já existirem entre as palavras. A metonímia, portanto, apenas coloca em evidência, não criando novas relações entre elas.

Ainda que os autores não façam propostas exatamente iguais, a metonímia poderá estabelecer um conjunto de relações das quais Olano (2004:384) sugere as seguintes:

- Causa pelo efeito - "ter bom ouvido"⁵⁴;
- Continente pelo conteúdo - "copo de vinho";
- Conteúdo pelo continente - "o parlamento tomou uma decisão"⁵⁵;
- Lugar pelo produto aí produzido - "um Rioja";
- O instrumento pelo instrumentista - a bateria pelo baterista;
- O símbolo pela coisa significada - "Moscou (capital) restringia a entrada de estrangeiros" (Moscou = União Soviética);
- A coisa significada pelo símbolo - "a presidência" (função) a partir de "o presidente" (indivíduo);
- O nome concreto pelo abstrato - "a cozinha francesa".

Recuperando as razões que levam à mudança de significado (necessidade de designar novas realidades, necessidades sociais, necessidades expressivas), facilmente se compreende que há um cariz cultural muito vincado neste processo, já que estas necessidades, ainda que presentes em todas as sociedades, se revelam de forma distinta em cada uma delas. Como refere Vilela (2002:113), "a linguagem, como processo social, faz parte da sociedade e é condicionada por ela". Rio-Torto (2010:244), por seu lado, afirma que "também os processos de metaforização e de metonimização têm uma base cultural", podendo gerar unidades restringi-

⁵² O autor exemplificou com a palavra francesa "bureau" (secretária), cujo significado próprio era o de o nome de uma espécie de tecido que cobria as secretárias. (Silva, 1990:221)

⁵³ Por uma questão de simplicidade, e porque alguns autores também o admitem (Vilela, 2002:80; Olano, 2004:384; Elorza, 2008:171), optamos por incluir na metonímia os processos de sínecdoque. Vidal (2007:118) considera-os - todo pela parte / parte pelo todo - como pertencentes a fenómenos de meronímia/holonímia, afastando-os das relações de contiguidade da metonímia e aproximando-os de relações de inclusão. No nosso trabalho, não fazemos esta distinção, pois incluímos os processos de sínecdoque na metonímia.

⁵⁴ Exemplo de Silva (1992:321).

⁵⁵ Nosso exemplo.

das, até mesmo à escala das variantes nacionais de uma língua, o que nos dá a ideia da "natureza profundamente cultural(izada)" deste fenómeno.

1.6. Variação lexical diatópica, diastrática e diafásica

Ao tratarmos as variantes, verificamos que, apesar de durante muito tempo ter sido preterida às variações fonológica e sintática, a variação lexical tem vindo, ultimamente, e graças ao desenvolvimento de disciplinas como a dialetologia e a sociolinguística, a ganhar relevância no estudo da língua (Arroyo, 2008:189-191).

É um facto que a língua é variável e que essa variação pode ser "histórica ou diacrónica⁵⁶, regional ou diatópica, social ou diastrática ou ainda, situacional" (Faria, 2003:33) ou diafásica. Em situação comunicativa, estes fatores devem ser tidos em consideração pois poderão ser geradores de falhas de comunicação, por interpretação diferente (e por isso errada), causando mal-entendidos, como acontece, por exemplo, em termos de variação diatópica, com a palavra "rapariga" que, apesar de ser utilizada no português europeu (PE) para designar uma pessoa jovem do sexo feminino, adquire um significado pejorativo no português do Brasil (PB).

A variação lexical é de tal forma relevante numa língua que "puede actuar como un notable marcador sociolingüístico, que permite *etiquetar* a sus usuarios a través de sus elecciones" (Arroyo, 2008:202).

1.6.1. Variação diatópica

Mateus e Cardeira (2007:55-64) esclarecem que, em termos geográficos, de variação diatópica, portanto, o português se divide em variedades nacionais, que dizem respeito às diferentes variedades faladas nos países que têm o português como língua oficial ou nacional, e em dialetos, que representam as variantes geográficas dentro de uma mesma variedade nacional. As variantes nacionais mais estudadas são a do PE e a do PB. Em Portugal, os dialetos dividem-se em dialetos setentrionais, dialetos centro-meridionais, dialeto dos Açores e dialeto da Madeira. Cada uma destas variantes nacionais e dialetais apresenta diferenças a vários níveis linguísticos, designadamente, fonético, morfológico, sintático e lexical, tendo sido as últimas as que foram objeto do nosso trabalho, que focou, essencialmente, as diferenças entre o léxico do Porto e o de Lisboa, e entre o de Portugal e o do Brasil.

⁵⁶ Neste trabalho não nos debruçamos sobre a variação diacrónica, visto considerarmos ser do interesse do aluno de PLE, e na perspetiva de desenvolvimento das suas competências comunicativas, a análise sincrónica da variação lexical.



Figura 10 - Exemplo de desenquadramento relativamente à variação diastrática dos surfistas.

<https://www.google.pt/search?q=esta+a+decorrer+uma+confer%C3%A2ncia&biw=1366&bih=651&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=f4dVOqfPIXaaIqUgoAE&ved=0CAYQAUoAQ#tbn=isch&q=varia%C3%A7%C3%A3o+diastr%C3%A1tica+surfista> (consultado em 27-03-2014) (consultado em 27/03/2014)

No âmbito da variação diastrática, Arroyo (2008:207-211) analisa que fatores sociais como o sexo dos indivíduos, a idade e a atribuição linguística estão implicados na criação de variantes lexicais sociais, ressaltando que estes fatores não atuam de forma isolada, mas em interação uns com os outros. Os resultados dos estudos desta autora permitiram concluir, no que diz respeito ao sexo dos falantes, e, evidentemente, na amostra analisada, que, por exemplo, as mulheres se destacam pela utilização de variantes mais formais do que os homens.

No que ao fator idade diz respeito, a autora aponta que algumas pesquisas encontraram o que designaram por vocabulário de adoção tardia, ou seja, elementos lexicais que entram por imitação no acervo dos falantes já numa idade avançada. Esta questão vem confirmar que a aquisição do léxico é progressiva.

O fator da atribuição linguística foca a influência de duas línguas em comunidades bilíngues e os estudos revelam que os *bilingues restringidos*⁵⁷ quando expostos à língua não materna acabam por adotar menos variantes lexicais no seu discurso, assim como menos variantes informais, pois a tendência é imitar os professores no seu registo mais formal. (Arroyo, 2008:210-211)

⁵⁷ Falantes cuja língua dominante não é aquela em que estão imersos (Arroyo, 2008:210).

1.6.3. Variação diafásica

Finalmente, a variação diafásica é descrita por Borrego (1994, apud Arroyo, 2008: 205) como um

continuum de formalidad en el que las unidades lingüísticas, incluido el vocabulario, se distribuyen en puntos diversos de una línea imaginaria entre los extremos representados por el grado de formalidad máximo de un lado, y las formas más vernáculas e informales de otro.

De facto, também Mateus e Cardeira (2007:65-68) sustentam que diferentes circunstâncias comunicativas podem gerar diferentes registos linguísticos⁵⁸, pela maior adequação da sua utilização. Particularizam o facto de a comunicação se dar por via oral ou por via escrita também promover a adequação do registo linguístico; para além da seleção lexical, altamente influenciada na oralidade presencial pelo recurso a deícticos, é, hoje em dia, visível na grafia adotada que pode deixar transparecer uma maior informalidade, situação em que as autoras dizem haver uma espécie de contínuo "entre o registo oral e o escrito" (Mateus e Cardeira, 2007:68).

1.7. Estruturas plurifuncionais

Conforme foi discutido anteriormente⁵⁹, o conceito de unidade lexical é mais amplo do que o de palavra, e as unidades lexicais podem ser constituídas por mais do que uma palavra (García, 2009:112). Nesse sentido, a nossa abordagem ao léxico recorrerá também às estruturas plurifuncionais da língua que, apesar de receberem diferentes designações por parte de diferentes autores,⁶⁰ se caracterizam por serem constituídas por mais do que uma palavra e terem como limite superior a oração composta (Corpas Pastor, 1996:20). A mesma autora propõe, para estas estruturas, outras características (Corpas Pastor, 1996:19-32), tais como:

- Frequência de uso destas estruturas no discurso;
- Frequência de coocorrência dos seus componentes estruturais;
- Institucionalização das estruturas, intimamente ligada à frequência de uso e de coocorrência;

⁵⁸ Entendidos como mais familiares ou mais formais.

⁵⁹ Ponto 1.1 do presente trabalho.

⁶⁰ Unidades fraseológicas na terminologia de Copras Pastor (1996), Martínez (1999) e muitas outras propostas de outros autores (*vide* Copras Pastor, 1996:17 para alguns autores espanhóis).

- Fixação⁶¹ das estruturas;
- Especialização semântica⁶², que se segue, muitas vezes à fixação das estruturas;
- Idiomaticidade, nível mais elevado da especialização semântica, conferindo um significado figurado às unidades lexicais em que se estabelece;
- Variação por variantes, que se refere à possibilidade de estas estruturas poderem adotar formas parcialmente diferentes, mantendo, no entanto, o seu conteúdo semântico.
- Variação por modificação, que diz respeito à possibilidade de modificação criativa das estruturas, e será tanto maior, quanto maior for a sua fixação, já que, assim sendo, o caráter criativo é mais facilmente apreendido.
- Gradação, indicando o grau em que cada um destes fatores se evidencia.

Concordámos com Martínez (1999:13-14), que apresenta o conjunto de características que essas estruturas podem assumir, e, em função do grau em que essas características se apresentam, assim aquelas se enquadrarão na respetiva classificação.

Sanromán (2000:184/441) apresenta a classificação de Mel'chuk (1995), que esquematiza "a combinatória lexical não livre ou restrita" da seguinte forma:

- Pragmatemas;
- Frasesmas semânticos:
 - Frasesmas completos;
 - Semi-frasesmas;
 - Quase-frasesmas.

Sanromán (2000:184/441) refere ainda que se entende por frasesma semântico a combinação de dois ou mais lexemas, constituindo um significante cujo significado não corresponde à soma dos significados dos seus constituintes e não é determinado pelo contexto situacional, sendo escolhido livremente mas restringindo a seleção lexical que compõe o frasesma semântico.

Os frasesmas semânticos subdividem-se em três categorias, que se distinguem da seguinte forma (Sanromán, 2000:185-195/441):

⁶¹ Alguns autores (Martínez,1999:15) consideram que a fixação é a característica que encerra a especialização semântica e a idiomaticidade, e que é em torno da fixação e da combinação de unidades lexicais que se desenvolve o conceito de estrutura plurifuncional.

⁶² Também denominada pela autora por "lexicalização" (a lexicalização é responsável pela mudança de significado, em particular, para o significado figurado, que acontece no grau mais elevado de lexicalização (Corpas Pastor, 1996:26) - como veremos, a idiomaticidade).

- Frasesmas completos - o significado do conjunto não inclui o significado de nenhum dos seus constituintes (por exemplo, "braço direito" com o significado de "auxiliar principal, principal colaborador");
- Semi-frasesmas - o significado do conjunto inclui o significado de um dos seus constituintes, sendo o outro modificado em função do primeiro, assumindo significados que não são seriam assumidos fora do semi-frasesma (por exemplo: "ódio mortal" como "ódio intenso", ou "preços astronómicos" como "preços muito elevados");
- Quase-frasesmas - estruturas que mantêm no significado do conjunto os significados dos seus constituintes e acrescentam um novo significado que não é dedutível dos parciais (por exemplo, "dar o peito" ('dar' + 'peito' + 'alimentar')).

Por seu lado, os pragmatemas são estruturas com um significado que se integra num contexto situacional definido, sem que esse possa ser substituído por outra estrutura, ainda que sinónima, que tenha sido construída livremente. Os pragmatemas estão vinculados a uma situação comunicativa concreta e têm uma estrutura concreta, e a sua alteração desvirtuaria o objetivo comunicativo (Sanromán, 2000:276-284/441). Senão, vejamos⁶³: dizer "Felicidades para as férias!" no lugar de "Boas férias!" teria uma aceitação contextual duvidosa.

Corpas Pastor (1996:50-52), por seu lado, divide as "unidades fraseológicas" da seguinte forma:

- Colocações;
- Locuções;
- Enunciados Fraseológicos:
 - Parémias;
 - Fórmulas Rituais.

Optámos por seguir a taxonomia apresentada por Corpas Pastor (1996) por considerarmos que é mais genérica, nomeadamente, sem uma distinção entre semi-frasesmas e quase-frasesmas, que nos parece excessivamente detalhada para a abordagem letiva a fazer-se neste trabalho. Em cada uma das respetivas secções será contextualizada a abrangência de cada uma das categorias desta classificação.

⁶³ Nosso exemplo.

1.7.1. Colocações

No estudo das colocações, analisámos as propostas de Corpas Pastor (1996), Mel'chuk (1995)⁶⁴ e Koike (2001), tendo sido esta última a que adotamos no nosso trabalho, pois considerámos que a abordagem comparativa entre colocações e locuções que a autora apresenta teria uma funcionalidade pedagógico-didática facilitadora para os alunos.

Tal como refere Koike (2001:11), o termo "colocação" deriva da designação "collocation" criada por Firth, J. R. (1957) para se referir a um tipo de combinações frequentes de unidades lexicais.

Essa criação pertence, de acordo com Nation (2001:317), a Palmer, H.E.⁶⁵ na geração de "items whose meaning is not obvious from their parts", e que aquele autor diz referir-se a um grupo de palavras que devem estar juntas, porque, ou normalmente aparecem juntas, ou o seu significado global não pode ser retirado pelos significados das suas partes. A este processo, Nation (2001:319-320) dá o nome de *chunking*, que "typically occurs where the same parts are often observed occurring together" e do qual podemos falar a vários níveis (desde a letra à colocação), atuando, portanto, as colocações, no seu nível, como *chunks*.

O estudo destas estruturas, nomeadamente o desenvolvido por Corpas Pastor (1996)⁶⁶, levou a que se percebesse que, para além, de haver uma combinação de palavras que ocorre frequentemente, as colocações são formadas por unidades léxicas sintaticamente relacionadas, que não constituem por si só atos de fala nem enunciados, e que, semanticamente, se combinam em função de restrições estabelecidas na norma, ou seja, no uso. E é, precisamente, neste facto que reside a distinção entre colocações e combinações livres, já que estas se formam a partir de regras criativas da língua, enquanto aquelas são determinadas por uma seleção do colocativo pelo colocado (base) e, ocorrendo também a determinação de um significado específico para o colocativo⁶⁷ (Corpas Pastor, 1996:53;66;76).

Nesta linha de pensamento está a posição de Mel'chuk (1995:46)⁶⁸. Na sua taxonomia os semi-frasemas incluem-se nesta secção das colocações, e quando distingue colocações de

⁶⁴ *Apud* Sanromán (2000).

⁶⁵ Palmer (1933:4) (*apud* Nation, 2001:317) refere que: "Each [collocation] ... must or should be learnt, or is best or most conveniently learnt as an integral whole or independent entity, rather than by the process of piecing together their component parts."

⁶⁶ E muitos outros que não teremos oportunidade de aqui descrever (*vide* Koike, 2001:16-25).

⁶⁷ Em "preços astronómicos", o colocado "preços" não só seleciona o colocativo "astronómicos", como lhe confere um significado específico (elevado, muitoalto), determinante para o significado global do conjunto. (Exemplo de Koike (2001:165))

⁶⁸ *Apud* Sanromán (2000).

combinações livres, o autor cita Mel'chuk et al (1995:46) para explicar que, contrariamente ao que se passa nas segundas, o significado conjunto de uma colocação pressupõe que a mudança de significado que ocorre num dos seus constituintes (o colocativo na linguagem de Koike) não acontece de forma livre. Como no exemplo dado acima "preços astronómicos", no qual "astronómicos" passa a assumir um significado específico na presença de "preços".

- Apesar de nem sempre ser uma distinção fácil de se conseguir, Bahns (1993:57)⁶⁹ sugere alguns aspetos⁷⁰ a ter em atenção na diferenciação de colocações e combinações livres, e define as principais características das colocações (Koike, 2001:25-29):

→ Características Formais:

- A coocorrência frequente de duas unidades lexicais;
- As restrições combinatórias⁷¹;
- A composicionalidade formal⁷²;

→ Características Semânticas:

- Vínculo de dois lexemas⁷³;
- Tipicidade da relação entre os seus componentes;
- Precisão semântica da combinação⁷⁴.

As características semânticas das colocações põem em relevo um aspeto que importa referir e analisar: o dinamismo semântico. De facto, o que acontece, é que se verifica uma autonomia semântica do colocado, face à dependência semântica do colocativo. (Koike, 2001:217) Por exemplo, na colocação "preço astronómico" o significado de "astronómico = muito elevado" foi determinado pelo colocado "preço", já que em "conhecimentos astronómicos" (sobre astronomia), este colocativo não tem o mesmo significado. (Koike, 2001:165)

⁶⁹ *Apud* Koike (2001:29-30).

⁷⁰ Frequência de coocorrência dos componentes não é estável no caso das combinações livres; Grau de restrição combinatória é menor nas combinações livres; Flexibilidade combinatória, morfológica e sintática é superior nas combinações livres; Tipicidade de relações entre colocado e colocativo não existe nas combinações livres; Memorização mais fácil das colocações.

⁷¹ Corpas, Pastor (1996:66) adianta que as colocações são constituídas por uma base, ou colocado, que seleciona, quer o colocativo, quer a aceção deste último na combinação, que pode por vezes ser figurada.

⁷² Ainda que semanticamente possa não o ser, em virtude da especialização semântica a que pode ser afeta.

⁷³ A colocação estabelece uma relação entre significados léxicos, daí que existam séries de colocações pertencentes a vários níveis (chuva torrencial / chover torrencialmente). (Koike, 2001:216)

⁷⁴ Esta característica é responsável pela especialização semântica da colocação que, por vezes, adota um sentido figurado, o que pode colocar problemas de descodificação a alunos de LE, mas que expressa, para os nativos, um conceito inequívoco. (Koike 2001:216-217)

O dinamismo semântico é gerado também pela especialização semântica nas colocações (Koike, 2001:217). Esta especialização semântica (entendida como qualquer mudança produzida no sentido primitivo de uma unidade lexical) (Koike, 2001:167), prende-se com o sentido literal ou figurado dos constituintes da colocação, já que, esta pode variar gradualmente desde um nível de transparência ou composicionalidade semântica (ex: abrir a janela) até a um nível em que é totalmente figurada (ex: cortar a palavra) (Koike, 2001:174-175).

Por seu lado, o grau de especialização semântica de uma colocação pode colocá-la na eminência de se transformar numa locução, resultado da metaforização dos seus vínculos colocacionais⁷⁵ (Koike, 2001:36, 217).

1.7.2. Locuções

Desta forma, pode concluir-se que também a distinção entre locução e colocação nem sempre é de fácil obtenção. No sentido de ultrapassar esse problema, Koike (2001:31-36) apresenta um conjunto de diferenças a partir das quais é possível tentar chegar a alguma conclusão, sublinhando o carácter mais flexível das colocações face às locuções, que, sendo estruturas mais rígidas, não permitem, em geral, transformações sintáticas como a nominalização, a modificação, a transformação em passiva, etc (Koike, 2001:31). As locuções transportam um sentido figurado numa estrutura marcadamente fixa que, na opinião do autor, é a característica que determina o comportamento destas estruturas, já que as restringe de uma série de transformações que as distingue das colocações. Assim, apresenta um conjunto de testes em que locuções e colocações se podem comportar de forma diferenciada (Koike, 2001:31-36)⁷⁶:

– Transformações sintáticas, nomeadamente:

- Modificação adjetival
 - "fazer uma aterragem" / "fazer uma aterragem forçada" (colocação)
 - "queimar as pestanas" / *"queimar as pestanas longas" (locução)
- Pronominalização;
 - "fazer um discurso" → "Até posso fazer o discurso, mas vou fazê-lo de pé." (colocação)

⁷⁵ Por exemplo "sair a lotaria" pode ser considerado uma colocação ou uma locução, dependendo do grau de especialização semântica (se há lexicalização ou não) em causa. Vejamos: "Saiu-me a lotaria, e ganhei muito dinheiro", será uma colocação, enquanto "Quando te conheci, saiu-me a lotaria porque me fazes muito feliz.", será uma locução. (exemplos adaptados de Koike 2001:37).

⁷⁶ Os exemplos foram adaptados de Koike (2001:31-67).

- "lavar roupa suja" → *"Ontem a Maria e o Manuel puseram-se a lavar roupa suja, e lavaram-na na frente de todos." (locução)
- Relativização;
 - "ter uma ambição" → "A ambição que ele tinha de chegar à presidência foi desvanecendo com o passar do tempo." (colocação)
 - "pôr a boca no trombone" → *"A boca que acabo de pôr no trombone vai causar muitos danos." (locução)
- Transformação na passiva
 - "processar o salário" → "O salário já foi processado na semana passada." (colocação)
 - "sacudir a água do capote" → *"Para que ele não fosse responsabilizado, a água foi sacudida do capote dele." (locução)
- Nominalização
 - "sair da crise" → "A saída da crise vai ser difícil." (colocação)
 - "passar pelas brasas" → *"A passagem pelas brasas foi muito rápida." (locução)
- Extração de um componente⁷⁷;
 - "dar brilho" → "A presença dela veio dar brilho à festa, aquele brilho a que sempre nos habituou." (colocação)
 - "puxar as orelhas" → ?? "Vou ter de lhe puxar as orelhas, essas orelhas grandes que tem." (locução)
- Coocorrência e fixação estrutural;
 - "matar/saciar a sede" (colocação)
 - "ser canja" (locução)⁷⁸
- Diferenças semânticas, nomeadamente:
 - Número de lexemas implicados;
 - Colocação - dois lexemas
 - Locução - dois ou mais lexemas

⁷⁷ Considerámos que este critério é falível, a tomar pelo exemplo pouco expressivo que a autora utiliza, e por isso, no nosso trabalho não o considerámos.

⁷⁸ Há, no entanto exceções ("pôr/deitar/lançar achas na fogueira") a que a autora chama variantes léxicas de uma mesma locução, e por isso não põe em causa o seu carácter fixo (Koike, 2001:34)

- Grau de composicionalidade semântica⁷⁹;
"garrafa de vinho" (colocação)
"atirar areia para os olhos (de alguém)" (locução)
- Número de significados;
- Relações típicas;
"tocar guitarra" (colocação)
"brincar com o fogo" / "dormir como uma pedra" (locução)

As locuções são estruturas plurifuncionais que pertencem ao sistema da língua, e que, não constituindo enunciados completos, geralmente, funcionam como elementos oracionais. (Corpas Pastor, 1996:88) Classificam-se, por isso, de acordo com a função que desempenham na oração, e, de acordo com a autora, podemos ter:

- Locuções Nominais - "lágrimas de crocodilo"
- Locuções Adjetivais - "forte como um touro"
- Locuções Adverbiais - "ao mesmo tempo que"
- Locuções Verbais - "ter dois dedos de testa"
- Locuções Prepositivas - "com vista a"
- Locuções Conjuntivas - "dado que"
- Locuções Sintagmáticas⁸⁰

1.7.3. Enunciados fraseológicos

O último grupo das estruturas plurifuncionais analisadas são os enunciados fraseológicos, que se distinguem, logo à partida, dos dois anteriores por constituírem enunciados completos, e por serem unidades de comunicação mínimas da fala (Corpas Pastor, 1996:132). Acrescenta, também, outros aspetos que distingue, particularmente, as locuções dos enunciados fraseológicos - em concreto das parémias⁸¹ (Corpas Pastor, 1996:134):

- As parémias são genéricas e as locuções referem-se a situações precisas;

⁷⁹ No nosso trabalho considerámos que o grau de composicionalidade semântica se relaciona diretamente com o número de significados que a estrutura pode ter, e abordámos esta questão na perspetiva do dinamismo semântico.

⁸⁰ Por uma questão de simplificação, e porque, de acordo com Corpas Pastor (1996:94), estas são "locuciones complejas, formadas por varios sintagmas, uno de ellos verbal", optamos por, no nosso trabalho, incluir estas locuções na classificação de locuções verbais.

⁸¹ Como veremos adiante neste capítulo, a autora sugere uma classificação dos enunciados fraseológicos que os divide em parémias e fórmulas rituais.

- As locuções são suscetíveis de transformações sintáticas enquanto as parémi-
as apenas permitem concordâncias;
- As parémi-
as são unidades de fala, o que lhes confere um cariz mais cultural do
que linguístico, o que não é tão marcante nas locuções, por estarem fixas no sis-
tema.

Ainda assim, pode considerar-se que locuções e enunciados fraseológicos têm algo em comum, já que, segundo Corpas Pastor (1996:133-134) existem muitas locuções que se gera-
ram a partir de enunciados fraseológicos, em particular das parémi-
as.

Centremo-nos agora na classificação que a autora propõe para os enunciados fraseológi-
cos e que os divide em:

- Parémi-
as⁸²;
- Fórmulas rituais.

De acordo com Corpas Pastor (1996:136), as parémi-
as são estruturas lexicalizadas e com
autonomia sintática e textual que se destacam pela presença de "apresentadores paremiológi-
cos" que antecedem a sua inserção no discurso. Estes "apresentadores" são introdutores das
parémi-
as, como por exemplo: "Como diz o ditado...", "Já diz o povo que...".

As parémi-
as, por seu turno, também se subdividem em grupos mais específicos que
consideram duas características, a de valor de verdade geral e a de caráter anónimo. Assim,
ter-se-á dentro das parémi-
as⁸³:

- Enunciados de valor específico (não têm valor de verdade geral)⁸⁴;
- Citações (não têm caráter anónimo);
- Refrões (têm caráter anónimo).

Já as fórmulas rituais são estruturas de interação social, que cumprem funções especí-
ficas de rotina e ritualizadas, tendo, por isso, um caráter comunicativo e de interação muito
acentuado (Martínez, 1999:19). Por um lado, apresentam uma dependência situacional vinca-
da; por outro, constituem marcos socioculturais que representam situações prototípicas e con-
vencionais de uma sociedade (Corpas Pastor, 1996:172-179).

⁸² Muitas vezes chamadas de refrões, provérbios, adágios, etc. (Corpas Pastor, 1996:135).

⁸³ Por não considerarmos pertinente, não distinguimos o valor de verdade geral, subdividindo as parémi-
as apenas em duas subcategorias: Provérbios ou Ditados Populares (agrupando as designações Enunciados de valor
específico e Refrões da autora) e Citações.

⁸⁴ Quer isto dizer que reportam a acontecimentos específicos, fazendo referência à origem da parémia. (Corpas
Pastor, 1996:140)

Corpas Pastor estabelece a seguinte classificação para as fórmulas rituais (1996:186-213):

- Fórmulas discursivas⁸⁵:
 - Fórmulas de abertura e de fecho;
 - Fórmulas de transição;
- Fórmulas psico-sociais⁸⁶:
 - Fórmulas expressivas;
 - Fórmulas comissivas;
 - Fórmulas diretivas;
 - Fórmulas assertivas;
 - Fórmulas rituais;
 - Miscelânea.

2. Aquisição da competência lexical em PLE: alguns pressupostos didáticos

Depois da abordagem linguística dos temas que serviram de objeto à atividade letiva relatada neste trabalho, passamos a uma breve reflexão sobre a metodologia pedagógico-didática que o orientou, fundamentando as opções feitas em termos do objeto de estudo selecionado e das ferramentas utilizadas na sala de aula.

A literatura sobre a aquisição do léxico e o desenvolvimento da competência lexical em LE tem vindo a crescer significativamente nos últimos anos, nomeadamente ao nível das preocupações manifestadas em trabalhos de investigação-ação no âmbito dos vários mestrados em ensino de línguas e do de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Restringindo a nossa atenção aos estudos no contexto deste último, porque é o que mais diretamente nos interessa, encontramos títulos como *Oficina Lexical: um contributo para o desenvolvimento da competência lexical no ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira* (Silva, 2013); *Desenvolvimento da competência lexical em aulas de PL2/PLE no Nível A.1.2* (Oliveira, 2011); *Relações Semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira* (Fernandes, 2009); *As Expressões Idiomáticas em Português Língua Estrangeira. Uma Experiência Metodológi-*

⁸⁵ Trata-se de fórmulas de organização e fluidez discursiva. (Corpas Pastor, 1996:187)

⁸⁶ Trata-se de fórmulas que, facilitando a interação comunicativa, expressam o estado mental e emocional do falante e seguem uma categorização pragmática, segundo a carga ilocutória que transportam. (Corpas Pastor, 1996:192-193)

ca (Polónia, 2009) e *O Léxico em aulas de PLE. Um contributo para o Ensino de Colocações* (Gama, 2009). Em todos estes trabalhos encontramos não só uma reflexão sobre o léxico e diferentes domínios da sua análise, mas também o levantamento de possibilidades relativamente à forma como o conteúdo selecionado para essa análise pode ser operacionalizado em sala de aula, a partir dos dados extraídos da literatura e das propostas didáticas implementadas.

Nesta secção do nosso relatório, retomamos esta reflexão sobre opções metodológico-didáticas eficazes para o tratamento dos conteúdos programáticos descritivos em simultâneo com o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes. Apoiados na investigação e ação já realizadas por outros investigadores, justificamos a importância de ensinar léxico de forma explícita aos alunos de PLE, refletimos sobre a produtividade do tratamento de certos conteúdos programáticos para o desenvolvimento da competência lexical, incidindo sobre as vantagens da utilização de estruturas plurifuncionais e da polissemia, com todos os fenómenos de lexicalização e geração de sentidos figurados que esse mecanismo pode acarretar, elencamos algumas propostas de tratamento do léxico e estabelecemos as opções metodológicas que sustentam a nossa atividade letiva. Nesse sentido, procuramos responder essencialmente a três perguntas: i) Porque devemos ensinar léxico nas aulas de LE?; ii) Porque ensinar polissemia e as estruturas plurifuncionais?; iii) Como ensinar o léxico nas aulas de LE?

2.1. Porque devemos ensinar léxico nas aulas de LE?

Vallejo (2005:13-31), entre outros autores, faz uma síntese do desenvolvimento das metodologias seguidas no ensino-aprendizagem do léxico. Assim, aproximadamente até aos anos 70, o léxico foi tratado como elemento secundário, sem regras e sem participação na estrutura linguística. Tem, por isso, o rótulo de "lista de palavras", lista esta que os alunos são convidados a conhecer e não a aprender de modo efetivo, pois, na sua maioria, os trabalhos em sala de aula são direcionados para ensinar gramática - esta sim, entendida como perfeitamente estruturada segundo regras bem estabelecidas - e, os poucos que acontecem dentro da temática do léxico, aparecem descontextualizados e sem qualquer estratégia de aprendizagem específica.

A fase que se seguiu, trouxe uma revalorização do ensino do léxico, na medida em que se começou a compreender que "sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario

no se puede comunicar nada" (Wilkins, 1972:111)⁸⁷, assumindo o léxico um papel mais preponderante na sala de aula e sendo sujeito a um processo dinâmico e específico. O léxico passa a ser considerado uma habilidade autónoma e o seu processo de aprendizagem complexifica-se, substituindo-se a noção de que acontece a partir de peças léxicas com um significado delimitado, passando a prevalecer a noção de aquisição como desenvolvimento conceptual de significados instáveis (Vallejo, 2005:21).

É neste período que surge o conceito de competência comunicativa no âmbito do qual o aluno é ensinado a comunicar e não só a dominar estruturas e a linguagem passa a estar intrinsecamente relacionada com outras áreas da cognição. Assim, o léxico converte-se num tipo de conhecimento que se adquire em conjunto com outros aspetos da língua e, a sua aprendizagem centra-se no significado e não na palavra (Vallejo, 2005:17-24).

Finalmente, desde inícios da década de 90 até aos dias de hoje, o ensino-aprendizagem do léxico é visto, não como um processo cumulativo, no qual a memória tem o papel principal, mas como um processo cognitivo⁸⁸ responsável pelo alargamento do léxico mental do aluno, e surgem, também, propostas de abordagem de aspetos do léxico como as colocações, a linguagem idiomática e as fraseologias (Vallejo, 2005:26).

Assim, do tratamento do léxico como conjunto de palavras distribuídas por paradigmas, subjacente à gramática, na medida em que o conhecimento lexical dos aprendentes seria o estritamente necessário para a aquisição de conhecimentos sintáticos, passa-se gradualmente para a consciência de que o "ensino-aprendizagem dos conceitos vazados no léxico da língua" é uma ferramenta complementar fundamental no desenvolvimento das competências dos alunos, pois, segundo Figueiredo (2004:110), o léxico permite o acesso ao sistema concetual da linguagem, a interiorização da realidade cultural da língua e a associação da função representativa à de comunicação. E é precisamente no auxílio do desenvolvimento das competências comunicativas do aluno, mais especificamente das competências lexicais, que, hoje em dia, se enquadra a aprendizagem do léxico (García, 2006:9-10; Gualda, 2008:15).

Repare-se que, de acordo com o quadro orientador do ensino das línguas (QECR, 2001:159), é manifestamente necessário introduzir os conhecimentos lexicais no percurso de aprendizagem dos alunos de forma a desenvolver a sua capacidade de comunicação, até porque, como diz García (2009:112), "en el mundo real en el que van [os alunos] a utilizar esa

⁸⁷ *Apud* Vallejo (2005:17).

⁸⁸ Segundo Vallejo (2005:18) o cognitivismo iniciou-se no final da fase precedente, e por isso os seus resultados acabam por ser mais visíveis neste período, e, segundo o autor, vem estabelecer uma relação de interdependência entre sintaxe, léxico (mental), semântica, e desta com a pragmática.

lengua suelen ser los errores léxicos los que dificultan la comprensión y que los errores gramaticales se toleran mucho mejor que los léxicos", e "el profesor tiene que resaltar la necesidad de aprender léxico desde los primeros días del aprendizaje de una lengua."

Por outro lado, ensinar léxico implica a transmissão de um conjunto de conhecimentos associado a cada unidade lexical e não apenas o seu significado, pois a aprendizagem do léxico está intimamente ligada com a cultura, na medida em que encerra, e transmite, a forma como uma comunidade percebe o mundo (García, 2006:10-11).

2.2. Porque ensinar polissemia e estruturas plurifuncionais?

Reiterando a ideia de que aquilo que há a retirar da aprendizagem do léxico não é apenas o significado das unidades lexicais que o constituem, Gualda (2008:188) faz uma abordagem direta às mudanças de significado e ao papel que os fenómenos que as geram têm na aprendizagem do aluno de LE, afirmando que

pueden hacer que las palabras funcionen en ámbitos diferentes, conocer ese distinto funcionamiento hace que el estudiante extranjero o no nativo domine el saber expresivo, es decir, el usar una lengua de forma adecuada a las circunstancias.

Ou seja, aproxima o aluno de um conhecimento do léxico em uso, e vai auxiliá-lo na sua tarefa comunicativa e na sua integração cultural.

Também Silva (1992:328) considera que, do ponto de vista lexical, se pode dizer que "metáfora e metonímia são processos altamente produtivos (...) devendo por isso ser considerados como parte integrante das regras para o alargamento do léxico."

Por outro lado, as estruturas plurifuncionais devem fazer parte do percurso do aluno de PLE, pois, como defende Vidiela (2012:7), o seu papel no desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes é preponderante, sendo importante que, durante a aprendizagem de uma língua, o aluno seja levado a perceber as estruturas 'prefabricadas' das palavras, que, no fundo, são aquelas que espontaneamente um nativo utiliza, para o desenvolvimento de uma capacidade de comunicação fluida e natural.

Acreditamos que a utilização destes mecanismos no ensino do léxico poderá ativar nos alunos saberes operatórios e a capacidade de "emprender discursos orais finalizados e intencionais de acordo com as coordenadas contextuais", desenvolvendo a sua sensibilidade para o critério da aceitabilidade, ou seja, desenvolvendo a capacidade de compreender como funciona a língua no discurso (Figueiredo, 2004:108), pois segundo Vilela (2002:199) estas "são

uma marca de linguagem da proximidade, da oralidade, da expressividade, da descontração, da horizontalidade discursivo-pragmática".

Uma das grandes dificuldades em atingir esse objetivo prende-se com o facto de estas estruturas, devido à falta de transparência semântica que lhes está normalmente associada, não serem de tradução literal a partir da língua materna dos estudantes (Vilela, 2002:190; Koike, 2001:208-213), mas é um facto que "facilitan un rápido procesamiento del lenguaje, de forma que los hablantes pueden dedicar más tiempo a planificar unidades del discurso más largas y a cuidar los aspectos sociales de la comunicación" (Corpas Pastor, 1996:173).

Em suma, e como refere García (2006:8), são estruturas com "un contenido lingüístico de alta rentabilidad didáctica para el aprendizaje del léxico", devendo dar-se especial atenção à sua aplicação em situações concretas de uso.

2.3. Como ensinar o léxico nas aulas de LE?

Quando se leva o ensino do léxico para a aula de LE há que, em primeiro lugar, atentar nos aspetos que poderão influenciar o sucesso desta missão, ou seja, o desenvolvimento da competência lexical pelos alunos. Takač (2008:4-25) apresenta alguns dos fatores que mais são discutidos pela literatura. Assim, considera os seguintes fatores:

i. Características linguísticas das unidades lexicais

Neste ponto sublinha que existem unidades lexicais mais difíceis de aprender do que outras com base em características linguísticas, como sejam, a idiomaticidade, a existência de significados polissémicos, a regularidade de construção das palavras, a familiaridade fonética, entre outros.

ii. Língua materna e outras línguas

Takač (2008:8-9) considera que a aprendizagem de uma LE difere⁸⁹ da da língua materna, na medida em que, na hora de aprender uma LE, o aprendente já desenvolveu sistemas concetuais e semânticos para a sua língua materna, o que poderá causar uma interferência linguística, resultando, inclusivamente, no facto de o aluno de LE nunca atingir uma competência igual à do falante nativo (Leiria, 2001:115).

⁸⁹ A começar pelo facto de a língua materna se desenvolver em imersão (aquisição) - distinção apontada pelo QECR (2001:195-196), em virtude de, por vezes, como é aliás o caso no nosso trabalho, a aprendizagem da LE se dar apenas formalmente.

iii. *Natureza incremental da aprendizagem do léxico*

Na aprendizagem do léxico, o aluno vai progressivamente adicionando novos conhecimentos das diferentes dimensões de que uma unidade lexical é constituída, o que lhe permite evoluir desde um conhecimento de compreensão daquela unidade para o conhecimento da sua correta utilização.

iv. *Capacidade de memorização*

O armazenamento da informação na memória de longo prazo requer a adoção de mecanismos que permitam a recuperação sistemática das unidades lexicais, até porque o conhecimento léxico é muito propenso ao esquecimento.

v. *Organização e desenvolvimento do léxico mental da LE*

A organização do léxico mental da LE não se processa de forma idêntica ao da língua materna, o que leva a que sejam utilizadas estratégias de aprendizagem desadequadas.

vi. *Exposição linguística*

O contacto do aluno com as unidades linguísticas deve ser contínuo e deve fazer um esforço para o promover. É esse trabalho que o guia no sentido de adquirir competências linguísticas semelhantes às dos nativos, nomeadamente, sequências linguísticas convencionlizadas.

vii. *Diferenças individuais de aprendizagem;*

Aspetos como a motivação, a atitude face à aprendizagem, o medo de falhar ou a apetência linguística natural têm um papel preponderante na tarefa da aprendizagem do léxico.

viii. *Estratégias de ensino do léxico*

Além de todos os aspetos anteriormente apontados, o papel do professor e das estratégias que seleciona para ensinar o léxico na sala de aula de LE, representa um fator de grande importância, e nele nos deteremos por alguns instantes.

A autora considera que a simples inferência de significados pela exposição a contextos de diversa natureza não se traduz num alargamento eficaz do acervo lexical dos alunos. Na verdade, considera que, essa vertente implícita do ensino do léxico deve ser acompanhada por estratégias controladas que guiarão o desenvolvimento lexical por um caminho lógico e sistemático, ou seja, explícito. Também no ensino de colocações, García (2006:32) corrobora esta opinião, já que considera que a combinação do ensino explícito e implícito será a melhor forma de otimizar a aprendizagem por parte do aluno.

As estratégias que Takač (2008:19-24) preconiza encontram-se a seguir sintetizadas:

– *Apresentação de novas unidades lexicais*

- Ligação entre elementos da LE e os equivalentes na língua materna ⇨ Utiliza-se, usualmente, na verificação da compreensão e no estabelecimento de diferenças e semelhanças em elementos suscetíveis de provocar interferência da língua materna.
- Definição do significado ⇨ O significado pode ser ensinado por confrontação com sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, por exemplo, pela definição tradicional, etc.
- Apresentação em contexto ⇨ Através da inserção da palavra num ou em vários contextos.
- Ligação direta do significado com objetos reais ou fenómenos ⇨ O relacionamento do significado com a imagem utiliza-se, normalmente, em níveis iniciais, e deve ser complementado com a definição verbal para reduzir o risco de utilização errada.
- Envolvimento ativo dos alunos na apresentação do significado ⇨ Os alunos são induzidos a descobrir o significado através do estímulo do professor (uma imagem, um sinónimo).
- Estímulo ortográfico e fonológico ⇨ Desta forma estabelecer-se-á a ligação entre significado e forma.

– *Revisão e consolidação de unidades lexicais*

- Repetição mecânica de palavras.
- Cópia de palavras.
- Manipulação de palavras ⇨ Realização de exercícios para agrupar palavras, descobrir o intruso, etc.
- Integração de novas palavras no conhecimento já adquirido ⇨ A criação de relações entre o novo conhecimento e aquele que o aluno já possui, permite estabelecer redes organizadas que facilitam a aprendizagem.
- Elaboração semântica ⇨ O processamento semântico facilita a criação de redes semânticas.
- Criação de imagens mentais.
- Personalização.

- Tarefas para identificação de palavras ⇔ Incluem-se aqui tarefas como sopas de letras e descobrir palavras num texto.
- Tarefas para lembrar palavras ⇔ As palavras devem ser lembradas sistematicamente em intervalos de tempo progressivamente mais alargados, e esse trabalho pode ser feito através de atividades, como por exemplo, a substituição por sinónimos ou antónimos, palavras cruzadas, representação, etc.
- Tarefas para alargamento do conhecimento lexical ⇔ Incluem análise de formação de palavras, de categorias gramaticais, de outras estruturas em que a palavra apareça, como as colocações, etc.
- Utilização produtiva de palavras ⇔ A utilização em contexto vai ajudar o aluno a criar ligações mentais.
- Múltiplos encontros com a palavra.

Além de Takač, outros autores propuseram estratégias concretas para a aprendizagem do léxico em L2, nomeadamente Nation (2001), Higuera (2004), Silva (2013), Oliveira (2011); Fernandes (2009); Polónia (2009); Gama (2009).

Na sua globalidade, todos estes trabalhos, que têm como objeto o léxico e a sua aquisição por aprendentes de LE, apontam para aspetos similares aos descritos a partir de Takač, podendo, ainda genericamente, a partir deles, destacar-se alguns princípios centrais na organização do trabalho com o léxico:

- As estratégias a usar devem ser associar-se a diferentes momentos da aula, promovendo o conhecimento e o treino (Gualda, 2008: 231).
- As estratégias para o tratamento lexical devem ser estruturadas em pré e pós-actividades, para que o trabalho desenvolvido seja organizado e funcione por etapas (Gelabert, 2005:56-57).
- As atividades para desenvolvimento lexical devem prever atividades com graus diferentes de orientação e de explicitude (Nation, 2001: 16).
- É importante que, a par de um conhecimento implícito do léxico, o aprendente se concentre explicitamente sobre conteúdos lexicais (Higuera, 2004: 22).

No capítulo 2 deste relatório, descrevemos de que forma se produziu a aplicação destes princípios metodológicos no contexto do tratamento descritivo dos conteúdos programáticos enunciados na primeira secção deste capítulo, para a consecução de um duplo objetivo: dotar os estudantes de um conhecimento explícito sobre o sistema lexical do português e desenvolver a sua competência lexical como aprendentes de português língua estrangeira.

Capítulo 2: A Atividade Letiva

Nesta secção do nosso relatório, descrevemos a atividade letiva desenvolvida em sala de aula, apresentando previamente o contexto da sua realização. Assim, começamos por enquadrar a realização da atividade letiva caracterizando a instituição onde decorreu o estágio, a turma onde foi realizada a intervenção e a disciplina lecionada. Fundamentamos as opções que resultaram no programa adotado e a operacionalização prática da atividade letiva, tendo em conta, neste caso, a metodologia utilizada, os materiais e as atividades realizadas em aula. Finalmente, analisamos os resultados obtidos pelos estudantes, propondo algumas medidas de remediação relativamente aos aspetos que avaliamos como menos positivos.

1. O estágio pedagógico - âmbito de realização e contexto

1.1. Contexto institucional

O estágio pedagógico que este relatório documenta decorreu no Centro de Língua Portuguesa Instituto Camões em Praga (doravante CLP), em parceria com a Universidade de Carolina de Praga, na República Checa.

O CLP existe na República Checa desde 2004 e surgiu de um acordo de cooperação entre o Instituto Camões / Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal e a Universidade de Carolina de Praga, tendo como objetivo a promoção da língua e cultura portuguesas neste país através da dinamização de diversas atividades culturais e de instrução formal do portu-

guês, garantindo o apoio a estudantes e docentes dos estabelecimentos de ensino onde é lecionado na República Checa.

A Universidade de Carolina de Praga é uma das instituições que, neste país, conta com a colaboração do CLP, mais concretamente no Departamento de Línguas Românicas da Faculdade de Letras, e nos cursos de licenciatura e mestrado em Filologia Portuguesa, e muito embora o trabalho que aqui é apresentado diga respeito, exclusivamente, à docência da disciplina de Seminário Lexical II de uma turma do segundo semestre da Universidade de Carolina de Praga, a associação a este projeto de parceria institucional proporcionou a participação em atividades de carácter cultural e o exercício de funções pedagógico-didáticas, não só naquela universidade, mas também nas Universidades Masaryk e Palacký, das cidades de Brno e Olomouc, respetivamente.

1.2. Caracterização da turma

A atividade letiva desenvolveu-se na Universidade de Carolina, numa turma de licenciatura em Filologia Portuguesa, cuja regência está oficialmente atribuída àquela instituição portuguesa em Praga.

O facto de o ensino-aprendizagem se ter desenvolvido num país estrangeiro, estando, portanto, os alunos em contexto de não imersão linguística, situação "em que a língua portuguesa se restringe a usos pontuais ou educativos, [e] as competências comunicativas em língua diminuem, sendo disso exemplo a competência lexical" Grosso (2011:14), determinou o recurso a estratégias⁹⁰, em sala de aula, que de alguma forma, compensassem o estatuto de alunos não imersos, com as desvantagens que daí advêm para o desenvolvimento da sua competência comunicativa em português.

A turma era constituída por nove alunos cuja nacionalidade era maioritariamente checa. Havia, no entanto três, que, por estarem integrados no programa de intercâmbio Erasmus, vinham de dois outros países: Bulgária (dois deles) e Espanha (o outro).

Apesar da relativa homogeneidade da turma em termos de nacionalidades, estes três elementos acabaram por trazer para a sala de aula as experiências e perspetivas de culturas distintas da maioria do grupo, o que tornou o intercâmbio linguístico e cultural mais rico, mas representou igualmente um maior desafio para o docente, na medida em que implicou o

⁹⁰ Por exemplo, o recurso a vídeos e gravações autênticas, ainda que sempre aconselháveis na sala de LE, reveste-se, nestes casos, de especial importância dado que serão pontos de contacto fundamentais entre os alunos e a realidade linguística à qual não podem aceder diretamente.

recurso a estratégias passíveis de se adequarem às diferentes dificuldades manifestadas pelos estudantes das três nacionalidades representadas.

No início do semestre os alunos preencheram um questionário para que fosse possível fazer-se a caracterização da turma. O questionário e os resultados que dele obtivemos encontram-se apenas a este trabalho nos anexos I e II, respetivamente.

O quadro 1 resume a caracterização geral da turma:

| Aluno | Sexo | Idade | Nacionalidade | País onde cresceu | Licenciatura |
|--------------|-------------|--------------|----------------------|---|--|
| A | F | 20 | Búlgara | Bulgária | Filologia Portuguesa |
| B | F | 31 | Checa | República Checa | Filologia Portuguesa |
| C | M | 22 | Espanhola | Espanha | Filologia Românica |
| D | M | 23 | Búlgara | Bulgária | Filologia Portuguesa |
| E | F | 22 | Checa | República Checa Alemanha (5-10 anos) | Filologia Portuguesa/Espanhola |
| F | M | 21 | Checa | República Checa | Filologia Portuguesa/Francesa |
| G | F | 25 | Checa | República Checa | Filologia Portuguesa/Checa |
| H | F | 22 | Checa | República Checa | Filologia Portuguesa Tradução Alemã |
| I | F | 33 | Checa | República Checa | Filologia Portuguesa |

Quadro 1 - Caracterização Geral da Turma

No que respeita a conhecimentos linguísticos, a maior parte dos alunos contactava formalmente com o português há pelo menos dois anos, sendo a única exceção o aluno espanhol, que disse ter começado o estudo da língua nesse mesmo ano letivo, por conseguinte, há 4 meses. No entanto, tratando-se de um falante nativo de uma língua românica, que, em particular, afirmou ter conhecimentos de galego⁹¹, encontrava-se num nível de proficiência muito semelhante ao dos restantes colegas de turma, ou seja, nível B⁹².

⁹¹ Concordamos com Vallejo (2005:38) quando afirma que o processo de aprendizagem de uma L2 não começa no zero e que os novos conhecimentos se podem compreender pelo conhecimento preexistente. E, neste caso, sendo a L1 do aluno muito mais próxima da L2, do que, na realidade, as L1 dos restantes membros da turma, acreditamos que o facto de estar a aprender formalmente o português há menos tempo não foi um fator de desnivelamento global, o que se veio a confirmar no decurso das aulas. Ressalvamos contudo, que, conforme refere Takač (2008:9), a proximidade das línguas materna e estrangeira pode também, por vezes, ser um obstáculo no processo de aprendizagem.

⁹² Segundo a classificação do QECR (2001).

A maioria dos estudantes nunca visitou nenhum país de língua oficial portuguesa e os 44% que o fizeram estiveram em Portugal (e um deles no Brasil) pelo período de algumas semanas, variando entre duas e seis. No entanto, 66% desta população mantém um contacto periódico e frequente com falantes nativos portugueses, sendo a comunicação feita maioritariamente por via do oral, embora 33% dos estudantes comunique também por escrito.

Os estudantes recorrem, com alguma frequência, a suportes autênticos de português com o objetivo de melhorarem os seus conhecimentos linguísticos, sendo a *internet*, os jornais e revistas e as obras literárias os mais utilizados para o conseguirem.

Os resultados do inquérito indicam que os problemas mais significativos enunciados pelos estudantes são as conversas informais, com 78% dos alunos a concordar neste ponto. Por outro lado, as anedotas e textos humorísticos também apresentam dificuldades para 56%, exatamente a mesma percentagem de estudantes que elegeu as obras literárias como um item com grau de dificuldade elevado.

Quanto às razões que causam estas dificuldades, a falta de vocabulário foi o problema mais apontado por 77% dos alunos, seguindo-se a questão das dificuldades na construção frásica, com uma percentagem de 33%, e as dificuldades na sequenciação de ideias e outros aspetos como a pronúncia e a rápida velocidade de elocução, que foram anotados por 22% dos alunos.

Finalmente, com a última pergunta deste questionário, pudemos compreender que os alunos consideram o conhecimento do léxico um fator de grande importância no desenvolvimento das suas competências em português, já que a expressiva percentagem de 78% deles indicava ser "muito importante" e os restantes 22% "medianamente importante" estudar léxico, alegando que o conhecimento lexical lhes permite desenvolver a capacidade de compreensão e de expressão mais fluída e objetiva em língua portuguesa.

1.3. Caracterização da disciplina de Seminário Lexical II

Conforme referimos anteriormente, os alunos da turma que foi objeto do nosso estudo frequentavam um ciclo de estudos superior na Universidade de Carolina, sendo oriundos de cursos diferentes, mas que tinham, como elemento comum a todos, a Filologia Portuguesa. E este foi um fator chave na escolha e desenvolvimento dos conteúdos programáticos da disciplina, já que as aulas não poderiam ser encaradas apenas como aulas de língua estrangeira, mas também como uma das disciplinas de âmbito filológico integradas no percurso académico dos alunos. Nesta perspetiva, houve necessidade de abordar as temáticas tanto do ponto de

vista do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos como no da ótica da aprendizagem formal dos conceitos teóricos de base.

A disciplina lecionada designa-se Seminário Lexical II e a sua regência decorreu no segundo semestre do ano letivo de 2013/2014.

Em termos de integração no ciclo de estudos da Universidade de Carolina de Praga, o Seminário Lexical II faz parte do plano de estudos do 2º ano da licenciatura em Filologia Portuguesa, em conjunto com disciplinas como Literatura Brasileira, História da Literatura Brasileira, Conversação, Seminário de Gramática Portuguesa e Seminário de Gramática Normativa Portuguesa.

Além disso, esta disciplina constitui-se como um de dois seminários lexicais, lecionados em semestres consecutivos, dado que, no semestre anterior, integrava o plano de unidades curriculares do curso a disciplina de Seminário Lexical I. No entanto, e apesar da designação sugestiva de um seguimento de conteúdos programáticos, não há vínculo formal de precedência do Seminário Lexical I em relação ao Seminário Lexical II, ficando, portanto, ao critério dos alunos a escolha de um ou de outro, ou de ambos. Cumpre, no entanto, referir que, por uma questão de coerência programática e de organização curricular, três requisitos presidiram à organização dos conteúdos de ambos os seminários: i) não há repetição de tópicos; ii) a retoma de um tópico implica sempre o tratamento de questões distintas ou, pelo menos, complementares; iii) há continuidade temática com abertura para temas correlatos. Isto significa, por conseguinte, que, embora distintos, os programas do Seminário Lexical são pensados e programados numa lógica de conjunto que permite a flexibilidade já enunciada em termos da sua frequência pelos estudantes.

Seguindo esta lógica, a elaboração do programa do Seminário Lexical II lecionado no ano letivo 2013-2014 tomou como ponto de referência a proposta programática já existente para o Seminário Lexical I e II anteriormente lecionados⁹³. O programa foi elaborado tendo como base os objetivos delineados para a disciplina, os resultados da aprendizagem estabelecidos, o conhecimento do perfil da turma, sendo ainda adaptado em termos da sua gestão em face das motivações didáticas apresentadas na secção 2 do Capítulo 1 deste trabalho e dos

⁹³ A opção por não incluir o programa do Seminário Lexical II lecionada no ano anterior decorre de duas ordens de razões: i) esse programa é revisto anualmente em função das características dos estudantes e, em consequência, adaptado às suas necessidades, pelo que, embora nos tivesse servido de ponto de referência, não pretendemos adotá-lo integralmente no contexto de ensino-aprendizagem real do nosso estágio; ii) seguimos a lógica da adequação ao público alvo na formulação do programa do Seminário Lexical II, que foi validado pelo regente da disciplina, Dr. Joaquim Ramos, e pela Universidade.

resultados obtidos no teste diagnóstico a que os alunos foram submetidos no início do semestre.

1.3.1. Objetivos e resultados da aprendizagem

Nessa proposta programática [anexo III], estão patentes os objetivos da disciplina que perspetivam o estudo das estruturas lexicais a partir dos conceitos teóricos a que estão associadas, a sua integração na componente comunicativa da língua e a contextualização cultural das estruturas lexicais. No final, prevê-se que os alunos tenham adquirido competência comunicativa em língua que lhes permita compreender e produzir as estruturas apreendidas, bem como assimilar os conceitos teórico-científicos em que se baseiam, fornecendo-lhes, além disso, a capacidade de refletir sobre o funcionamento da língua utilizando ferramentas de análise adequadas.

1.3.2. O teste diagnóstico

Antes do início das aulas da disciplina, os alunos de Seminário Lexical II realizaram um teste diagnóstico [anexo IV], cujo objetivo foi dar-nos a conhecer as principais dificuldades sentidas no estudo do léxico para, de uma forma mais paulatina e direcionada, tentarmos promover medidas que ajudassem a ultrapassar os problemas que fossem detetados. O teste incidiu na interpretação de textos humorísticos e publicitários para captação de sentidos figurados.

Os resultados do teste diagnósticos revelaram, fundamentalmente, duas lacunas na formação destes discentes. A primeira, mais relevante no âmbito das suas formações como filólogos, prende-se com a falta de conhecimento, ou, pelo menos, incapacidade de identificação ou nomeação de fenómenos linguísticos. A segunda, de grande importância para o desenvolvimento comunicativo dos alunos, relaciona-se com a falta de capacidade demonstrada em interpretar sentidos não literais e mensagens com sentido duplo nos exemplos do teste diagnóstico.

Com efeito, quando confrontados com exemplos de índole humorística ou duplo sentido, gerados por efeito dos mecanismos de mudança de significado, grande parte dos alunos disse não conseguir compreender o humor, ou o duplo significado, que o enunciado dizia aí estar presente. A designação dos fenómenos também gerou alguma confusão entre os alunos que

na maioria, ou não respondeu, ou fez uma tentativa, nomeadamente designar o fenómeno linguístico pelo recurso estilístico que inferem do discurso, a ironia⁹⁴.

1.3.3. Os conteúdos programáticos

Assim, os conteúdos programáticos da disciplina foram estabelecidos de forma a dotar os estudantes de um instrumento de descrição do sistema lexical do português, bem como permitir o alargamento do seu acervo lexical através da descrição e aplicação de mecanismos linguísticos geradores de novos significados e propiciadores da interpretação de significados não literais. O quadro 2, extraído do programa [anexo III], especifica esses conteúdos e a sua organização em termos de desenvolvimento ao longo do semestre:

⁹⁴ Embora acentuemos neste domínio as questões lexicais que possam estar na génese da incapacidade de interpretação dos textos, temos plena consciência de que é necessário ter em consideração parâmetros de natureza discursiva e pragmática, que não se restringem meramente às unidades lexicais e seu significado.

Conteúdos Programáticos de Seminário Lexical II

1. Conceitos de léxico
 - 1.1. O léxico como um sistema virtual
 - 1.2. O léxico na língua e no discurso
2. Estrutura e composição do léxico
 - 2.1. Constituintes da estrutura interna das palavras
 - 2.2. Processos de formação de palavras: derivação e composição
 - 2.3. Processos morfológicos, morfossintáticos e semânticos de inovação lexical
 - 2.4. Composição do léxico e construção do sentido
3. Variação e mudança lexical
 - 3.1. Variação lexical diatópica, diafásica e diastrática
 - 3.2. Metáfora e metonímia como processos de mudança do significado lexical
 - 3.3. Variação e mudança lexical: da língua ao discurso
4. Dimensões do significado e organização do léxico
 - 4.1. Ambiguidade lexical
 - 4.1.1. Polissemia
 - 4.1.2. Homonímia
 - 4.2. Ambiguidade lexical e construção de sentidos
5. Estruturas lexicais plurifuncionais
 - 5.1. Colocações, locuções e unidades fraseológicas
 - 5.2. Estruturas lexicais plurifuncionais e a construção de sentidos literais e não literais

Quadro 2 - Conteúdos programáticos do Seminário Lexical II

O programa elaborado aborda o léxico na dupla vertente de ferramenta comunicativa e linguística, já que assenta a aquisição da competência lexical na análise do léxico na sua dupla funcionalidade de componente do sistema e do uso, preocupando-se em simultânea com a aquisição teórica dos conteúdos linguísticos propostos, bem como a sua utilização e contexto comunicativo.

2. A planificação da atividade letiva

Tendo apresentado o programa da disciplina Seminário Lexical II, passamos à apresentação da planificação da atividade letiva, no quadro 3, discriminando de seguida alguns fundamentos que justificam as opções tomadas.

2.1. A sequenciação dos conteúdos programáticos

Consideramos, então, que os processos linguísticos selecionados na presente planificação letiva são adequados ao ensino do léxico e ao nível e perfil dos estudantes. Em termos gerais, a sequência programática que foi criada para a disciplina de Seminário Lexical II permite que a abordagem ao léxico se faça num crescendo de complexidade estrutural, quer em termos de dimensão - iniciando com a palavra, a sua constituição e formação, até chegarmos à análise de enunciados completos -, quer em termos de transparência semântica - com a introdução, a dada altura do percurso, de mecanismos de lexicalização que vão retirar composicionalidade e, por vezes, acrescentar significado figurado aos elementos léxicos com os quais nos deparamos.

Do ponto de vista do encadeamento das aulas propriamente ditas, procurámos que fosse sempre estabelecida uma lógica sequencial entre as matérias a abordar, através de pontos de contacto entre cada uma, que permitissem a criação de uma rede na qual todas as temáticas ficassem intrinsecamente ligadas, pois acreditamos que a aprendizagem será mais eficiente se na mente do aluno existir uma ligação entre cada um dos temas que lhe é apresentado - arriscaríamos, mesmo, a fazer aqui um paralelo com a aprendizagem do léxico em si, que, como vimos, se torna mais produtivo a partir da formação de redes de associação entre as unidades lexicais, formando um todo interligado, o léxico mental.

Nesse sentido, e depois de tomado como alicerce do percurso didático a temática basilar da *formação de palavras*, a de *neologismos e empréstimos* dá-lhe seguimento na medida em que irá recorrer aos processos de formação de palavras na criação do movimento de ampliação do léxico. Na sua sequência, e tal como refere Lodaes (1999:127)⁹⁵: "La metáfora, la metonimia, los cambios de aplicación en las palabras, el lenguaje figurado, los préstamos semánticos y cambios de categoría gramatical son las rutas básicas de la neología semántica.", ou seja, a neologia semântica remete-nos para a mudança de significado. A polissemia é o fenómeno, por excelência, que confere ao léxico essa capacidade, através da geração de

⁹⁵ *Apud* Gualda (2008:191).

ambiguidade, característica que partilha com o fenómeno que se lhe associa por oposição⁹⁶, a homonímia - passamos então ao estudo da *polissemia e da homonímia*. Nesta fase, cumpre aprofundar os fenómenos de mudança de significado gerados por polissemia, e dedicamos a atenção aos processos de *metáfora e metonímia*, que, são, simultaneamente, veículos da cultura de uma sociedade, na medida em que refletem o sistema lexical no uso, tal como o estudo das *variantes lexicais* do português, que se seguiu, e dando seguimento à temática anterior, abriu, também, portas a essa carga cultural que a língua transporta. No final, a temática das *estruturas plurifuncionais* representa o culminar das análises anteriores onde a transmissão cultural, mudança de significado e significado figurado se podem juntar à fixação e exigir do aluno uma capacidade de descodificação que, a ser bem conseguida, o coloca num patamar próximo do falante nativo.

⁹⁶ De acordo com Correia (1995:10/16) que assinala que "a 'polissemia' se opõe à 'homonímia'" por, ao contrário do que acontece na primeira, a homonímia se referir a duas palavras de significado distinto, e sem nexos semântico entre si. E também Silva (1990:120) que diz que "Entre os vários significados de uma mesma palavra há uma relação que os une e é a existência desta relação que caracteriza a polissemia e a distingue da homonímia."

| Nº | Data | Tema | Sub-temas | Atividades |
|-----------|-------------|---|---|---|
| 1 | 28/02/2014 | Bases Teóricas Gerais | <ul style="list-style-type: none"> - O conceito de léxico - Lexicalização - Significado lexical - O sistema lexical: língua e uso | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação teórico-prática - Realização de exercícios de consolidação <ul style="list-style-type: none"> - Propriedades do léxico - Ficha de trabalho para casa <ul style="list-style-type: none"> - Significado literal e significado figurado |
| 2 | 07/03/2014 | Formação de palavras | <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura interna da palavra - Processos de formação de palavras <ul style="list-style-type: none"> - Derivação | <ul style="list-style-type: none"> - Correção do trabalho de casa (revisão da aula anterior) - Apresentação teórico-prática - Realização de exercícios de consolidação - Ficha de trabalho para casa |
| 3 | 14/03/2014 | Formação de palavras (cont.) Criações neológicas | <ul style="list-style-type: none"> - Processos de formação de palavras <ul style="list-style-type: none"> - Composição - Processos Irregulares - Neologia Formal - Neologia Semântica - Empréstimos - Estrangeirismos | <ul style="list-style-type: none"> - Revisão da aula anterior (estrutura interna da palavra) - Apresentação teórico-prática - Realização de exercícios de consolidação - Ficha de trabalho para casa |
| 4 | 21/03/2014 | Polissemia e Homonímia | <ul style="list-style-type: none"> - Ambiguidade - Polissemia - Homonímia - Distinção entre Polissemia e Homonímia | <ul style="list-style-type: none"> - Correção do trabalho de casa (revisão da aula anterior) - Apresentação teórico-prática - Exercícios de consolidação - Ficha de trabalho para casa |

| Nº | Data | Tema | Sub-temas | Atividades |
|-----------|-------------|---|--|---|
| 5 | 04/04/2014 | Mudança Lexical - Metáfora e Metonímia Variação Lexical - Diatópica, diastrática e diafásica | - Mudança de significado - Metáfora - Metonímia - Variação Lexical - Diatópica | - Correção do trabalho de casa (revisão da aula anterior) - Apresentação teórico-prática - Exercícios de consolidação - Ficha de trabalho para casa |
| 6 | 11/04/2014 | Variação Lexical - Diatópica, diastrática e diafásica (cont.) Estruturas plurifuncionais (intr.) | - Variação Lexical - Diatópica (cont.) - Diastrática - Diafásica - Sistema, Norma e Fala - Características das Estruturas Plurifuncionais | - Correção do trabalho de casa (revisão da aula anterior) - Apresentação teórico-prática - Exercícios de consolidação - Variação Lexical Diatópica (visualização de excertos de programas de televisão "Cuidado coma língua") - Variação Lexical Diastrática (visualização de excertos de programas de televisão - "Gato Fedorento") - Variação Lexical Diafásica (análise de <i>cartoons</i>) - Ficha de trabalho para casa |
| 7 | 25/04/2014 | Estruturas plurifuncionais | - Colocações - Características Formais - Características Semânticas | - Correção do trabalho de casa (revisão da aula anterior) - Apresentação teórico-prática - Exercícios de consolidação - Identificação e trabalho com colocações - Jogo da palavra em falta - Ficha de trabalho para casa |

| Nº | Data | Tema | Sub-temas | Atividades |
|-----------|-------------|---|---|--|
| 8 | 02/05/2014 | Estruturas plurifuncionais | <ul style="list-style-type: none"> - Locuções <ul style="list-style-type: none"> - Colocações vs. Locuções - As locuções e as suas origens - Locuções e Variação Diatópica | <ul style="list-style-type: none"> - Correção do trabalho de casa (revisão da aula anterior) - Apresentação teórico-prática - Exercícios de consolidação <ul style="list-style-type: none"> - Locuções e Variação Diatópica - Trabalho com anúncios publicitários e <i>cartoons</i> - Ficha de trabalho para casa |
| 9 | 09/05/2014 | | <ul style="list-style-type: none"> - Enunciados fraseológicos <ul style="list-style-type: none"> - Parémias - Fórmulas Rituais - A Variação Diatópica dos enunciados fraseológicos | <ul style="list-style-type: none"> - Correção do trabalho de casa (revisão da aula anterior) - Apresentação teórico-prática - Exercícios de consolidação <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com fábula e anúncio publicitário - Ficha de trabalho para casa |
| 10 | 16/05/2014 | Preparação dos trabalhos de grupo | | - Análise de letras de canções na perspetiva da matéria aprendida nas aulas subseqüentes. |
| 11 | 23/05/2014 | Apresentações dos trabalhos de grupo e Revisão da matéria | | <ul style="list-style-type: none"> - Apresentações orais dos alunos (avaliação oral) - Realização de quiz competitivo (revisão da matéria) |
| 12 | 30/05/2014 | Avaliação Escrita | | - Realização de Teste de Avaliação |

Quadro 3 - Planificação das aulas de Seminário Lexical II

2.2. A abordagem metodológica

Na prática letiva levada a cabo, foi seguida uma metodologia que se situou entre o ensino dedutivo e indutivo, em função do momento da aula, dos conteúdos a lecionar, dos objetivos programados e das competências a desenvolver.

Assim, utilizamos em alguns momentos uma abordagem metodológica baseada no método de ensino dedutivo que, de acordo com Braga (2004:124), é um método que

permite estimular a memória e o pensamento convergente, descrever, informar e explicar, pois o professor proporciona aos alunos os conceitos e os princípios, identificando os passos de uma área de conhecimento identificada. Na sua operacionalização devem seguir-se as seguintes etapas de aplicação: revisão do trabalho anterior, apresentação do material novo, prática controlada (tarefas de memória, de rotina, de compreensão e de opinião), prática independente.

No decurso das aulas procurou seguir-se este método, promovendo, no início de cada aula, um momento de revisão da matéria da sessão anterior, normalmente através da correção do trabalho de casa⁹⁷, seguindo-se a introdução da nova matéria, recorrendo sempre a exemplos práticos que ajudassem os alunos a concretizar os conceitos teóricos. Como vimos na secção anterior, consideramos de grande importância que na introdução na nova matéria fosse feita uma ponte com a matéria anterior para que o conjunto tivesse uma sequência lógica. Depois de apresentada a matéria, muitas vezes com recurso à participação dos alunos, estes realizavam tarefas e exercícios destinados a colocar em prática os conhecimentos adquiridos, para assegurar a assimilação dos conceitos. Por conseguinte, eram resolvidos exercícios em aula, sob a supervisão do professor, que, em caso de necessidade, intervinha, para explicar ou corrigir. Além desta prática, procedia-se em aula à realização de alguns trabalhos colaborativos que desenvolviam a relação interpessoal e comunicativa dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver a expressão escrita, mas também a oral. Finalmente, promovemos o trabalho autónomo através da realização de trabalhos de casa, que no final de cada aula era distribuído aos alunos. Consideramos que se trata de um momento muito importante da aprendizagem do léxico (ainda que seja muitas vezes negligenciado pelos estudantes), já que, para uma consolidação dos conhecimentos na memória a longo-prazo, é fundamental que sejam adotadas estratégias de revisão sistemáticas. A este propósito, Schmitt (2000)⁹⁸ refere o princípio da

⁹⁷ A correção dos trabalhos de casa em aula era feita em voz alta, sendo o professor a convocar, coletivamente ou, à falta de voluntários, de forma individual, a participação dos alunos na realização desta tarefa.

⁹⁸ *Apud* Takač (2008:21).

"pesquisa alargada"⁹⁹, de acordo com o qual "it is necessary to review the material immediately after initial learning, then 24 hours later, a week later, a month later and finally 6 months later."

Precisamente no seguimento deste critério, foi planeada uma atividade de revisão da matéria na aula que precedeu o teste de avaliação escrito, para sedimentação de conceitos e esclarecimento de dúvidas que os alunos ainda tivessem. Esta atividade foi preparada em formato de quiz e com o intuito de promover uma competição entre os alunos que os motivasse a querer saber mais, já que as regras ditavam que o aluno com melhor classificação receberia um prémio.

| Atividade: QUIZ | |
|------------------------|---|
| Objetivo | Revisão da matéria |
| Pré-atividade | Trabalho progressivo dos conteúdos em aula |
| Tarefa | Responder às perguntas do quiz, que se relacionam com a matéria apreendida durante o semestre. |
| Pós-atividade | Correção com participação ativa dos estudantes |
| Tipo de tarefa | Individual |
| Tempo | 15' + 20' (quiz + correção) |
| Avaliação | Quantitativa |
| Observações | <ul style="list-style-type: none"> - A correção foi feita na aula, e cada aluno deu o seu quiz ao colega do lado que, ia fazendo a correção. - A atividade tinha caráter competitivo, já que os alunos sabiam que no final, aquele que obtivesse melhor classificação ganharia um prémio. |

Quadro 4 - Resumo da atividade: Quiz

O desenvolvimento da competência lexical, enquanto competência comunicativa, é promovido a partir de estratégias diversas.

As estratégias são o meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. (QECR, 2001:90)

Assim, tendo como base as estratégias enunciadas na secção 2.3 do Capítulo 1, foram preparadas para a atividade letiva do Seminário Lexical II atividades que, geradas com base

⁹⁹ Nossa tradução de "expanded rehearsal".

nessas estratégias, favorecessem o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e a capacidade de reutilização dos padrões de geração, organização e estruturação do léxico já aprendidos.

Optámos, maioritariamente, por estratégias como a "definição do significado", recorrendo por exemplo a sinónimos, a equivalentes de outra variante da língua, como foi o caso do exercício de associação de locuções das variantes PB e PE constante no [anexo XXVIII].

Em alguns momentos, foi possível optar pela estratégia de "envolvimento ativo dos alunos na apresentação do significado", que torna a aprendizagem mais desafiante para o aluno. Nesse âmbito, revestiu-se de particular interesse a atividade do "Jogo da palavra comum" realizada na aula 7 [anexoXXV], dedicada às colocações, durante a qual os alunos interagiram e competiram entre si num jogo, com o objetivo de completar séries de colocações às quais faltava a mesma palavra. Com esta atividade pretendeu-se potenciar a aquisição de vocabulário, no caso, das colocações, fazendo com que o aluno estabelecesse uma relação entre elas, no caso, uma palavra em comum, já que o armazenamento de informação acontece "não como num dicionário, mas formando redes, com relações de distintos tipos que se vão ampliando ao longo dos tempos", e essa rede é criada através de "elos de ligação entre elas [unidades lexicais], como por exemplo a mesma letra pela qual começa o significado, a mesma categoria gramatical, etc" (Carriço, 2012:37-38).

| Atividade: Jogo da Palavra Comum | |
|---|---|
| Objetivo | Identificar colocações. Utilizar colocações. |
| Pré-atividade | Estudo dos conceitos teóricos e características das colocações. |
| Tarefa | Descobrir a palavra comum em falta a uma série de colocações. |
| Pós-atividade | Inserção em contexto das colocações em causa. |
| Tipo de tarefa | Competição individual em turma |
| Tempo | 30' |
| Avaliação | Observação direta das intervenções dos alunos |
| Observações | A atividade tinha carácter competitivo informal. |

Quadro 5 - Atividade: Jogo da Palavra Comum

Procurámos também manter nos alunos uma aprendizagem ativa, promovendo a "apresentação em contexto", para que fosse estimulada a criatividade associativa dos alunos, como na pós-atividade anterior, e na atividade da "Fábula" da aula 9 [no anexo XXXI] na qual os alunos foram levados a concluir sobre a moral da fábula a partir do contexto da história. Na pós-atividade, foi proposta aos alunos a extensão do conhecimento adquirido pela apresentação e debate do significado de duas locuções relacionadas com o enunciado fraseológico da atividade: primeiro, "ser uma mãe coruja" e depois a locução "ser uma mãe galinha". No final os alunos contextualizaram as novas expressões.

| Atividade: Fábula | |
|--------------------------|---|
| Objetivo | Identificar enunciados fraseológicos em contexto. |
| Pré-atividade | Estudo dos conceitos teóricos e características dos enunciados fraseológicos. |
| Tarefa | Descobrir o enunciado fraseológico |
| Pós-atividade | Extensão do conhecimento adquirido |
| Tipo de tarefa | Turma |
| Tempo | 15' (atividade + pós-atividade) |
| Avaliação | Observação direta das intervenções dos alunos |

Quadro 6 - Atividade: Fábula

2.3. Os recursos didáticos

No que diz respeito aos recursos didáticos, foram utilizados materiais autênticos em vários tipos de suporte, impresso e audiovisual. Consideramos que, especialmente no contexto de não imersão em que decorreu o nosso trabalho, o recurso a materiais autênticos deve ser uma escolha inquestionável, uma vez que aproxima o aluno da realização comunicativa nativa à qual ele não tem acesso direto. Nesse intuito, nas aulas de Seminário Lexical II, foram utilizados materiais como *cartoons* humorísticos, anúncios publicitários, excertos de obras literárias de escritores da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, excertos de notícias de jornais, excertos audiovisuais de programas da televisão e da rádio portuguesas e canções portuguesas.

Muitos desses materiais eram de cariz humorístico, como por exemplo os *cartoons*, e fizemos esta escolha, pois consideramos que trazia para a sala de aula uma maior descontra-

ção e desinibição, levando o aluno a ter mais facilidade de interação e integração na aula e na retenção de conteúdos.

A propósito da inclusão do humor na sala de aula, Casal (2000:448) refere que:

el humor es una invitación a experimentar activa y creativamente con la palabra y el pensamiento porque es, en esencia, un juego verbal e ideológico que nos ayuda a desarrollar la motivación como motor de las interacciones en el aula.

A seleção deste tipo de material também se prende com o facto de o seu carácter predominantemente comunicativo ser propício à utilização de mudanças de significado, e de estruturas plurifuncionais que, de acordo com Vilela (2002:172) são construções que "nomeia[m] de forma mais expressiva, ou reforça[m] a expressividade se ela já existir lexicalizada de outra forma", e por isso, criam, normalmente, mais problemas de interpretação, com especial incidência nos falantes não nativos.

Foram também promovidas algumas atividades com jogos didáticos na sala de aula o que concordamos favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da língua (QECR, 2001:88), e de acordo com Huyen e Nga (2003:5/15), "many experts of language teaching methodology also agree that playing games is a good way to learn vocabulary, especially in CLT [communicative language teaching] class.

Uma outra atividade proposta aos alunos foi a análise de uma canção portuguesa, na perspectiva da matéria estudada. A opção por este tipo de recurso didático liga-se às vantagens que representa em termos de aprendizagem e motivação para os alunos. De facto, usualmente, os alunos sentem prazer em ouvir canções, aumentam a sua confiança e reduzem as inibições na aprendizagem da língua estrangeira, o que faz com que estejam mais atentos e recetivos aos conteúdos (Medina, 2003:1/12). Também Figueiroa (2011:40-49) aponta algumas das vantagens da utilização da canção na sala de aula de PLE, entre as quais indica a facilidade de memorização, induzida pelo ritmo da música, a linguagem natural e espontânea que, normalmente, a constitui, e a veiculação da cultura de um país. Além de todos os aspetos apontados, que são de grande relevância para a utilização da canção na sala de aula, no nosso caso concreto, a vantagem linguística referida permitiu que o trabalho proposto aos alunos com a canção pudesse, efetivamente, ser realizado neste suporte, pois a espontaneidade da sua linguagem promove a existência de estruturas próprias de "textos predominantemente comunicativos e onde a oralidade predomina" (Vilela, 1994:172).

3. A atividade letiva

Nesta secção, faremos um pequeno resumo de cada uma das aulas, cujos documentos se encontram nos anexos respetivos.

Aula 1 - Bases Teóricas Gerais

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">• Compreender a abrangência do conceito de léxico e as suas principais propriedades;• Conhecer o processo de lexicalização;• Distinguir estruturas léxicas monoverbais e pluriverbais;• Diferenciar significado lexical de significado gramatical;• Distinguir significado literal de significado figurado e reconhecê-los como parte do significado lexical;• Distinguir variação diastrática, diafásica e diatópica e a sua importância no sistema lexical em uso;• Compreender as diferenças do sistema lexical na língua e em uso;• Perceber o percurso a fazer na disciplina de Seminário Lexical II. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none">✓ O conceito de léxico.✓ Os processos de geração de ambiguidade lexical.✓ A lexicalização e a geração de significados.✓ Os significados lexicais no uso do léxico (mudança e variação linguísticas e estruturas plurifuncionais). |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none">• Realização do exercício sobre as propriedades do léxico |

Tabela 4 - Resumo aula 1 - Bases Teóricas Gerais

Globalmente, esta aula consistiu numa apresentação dos conteúdos programáticos, tendo sido discutidas com os alunos as principais características do léxico, no sentido de dar conta da abrangência que este tem no processo de aprendizagem de uma LE, perceber quais são os mecanismos de facilitação dessa aprendizagem e como se processam. Foram introduzidos conceitos como "lexicalização", "sentido literal e sentido figurado" e "estruturas plurifuncionais", que viriam a ser úteis nas aulas subsequentes, tendo-se ainda procurado elucidar os alunos sobre a diferença de funcionamento do sistema lexical na língua e no uso.

Durante a exposição teórica, procurámos que a discussão dos conceitos com os alunos fosse particularmente interativa, não só por uma questão de ambientação, mas também para

que nos pudéssemos aperceber dos conhecimentos e das referências que os alunos já tinham em relação a esta temática. Desta forma, a introdução dos conceitos foi feita, na maior parte das vezes, a partir de uma interrogação inicial aos alunos: "O que é que entendem por...?" / "O que é para vocês...?".

Para melhor compreensão das características do léxico, foi realizado um exercício em voz alta, durante o qual os alunos eram chamados a participar com exemplos que considerassem adequados.

Foi seguido o guião de aula que serviu também de material de estudo para os alunos, e no final da aula foi distribuído um trabalho de casa, que consistia na explicitação dos significados figurados e literais das palavras ou estruturas fornecidas.

Nos anexos V, VI, VII e VIII encontram-se os documentos referentes a esta aula, respetivamente, o plano de aula, o guião de aula, o exercício da aula e os trabalhos para casa.

Aula 2 - Formação de Palavras

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir palavras simples de palavras complexas; • Conhecer a estrutura interna da palavra, identificando os seus constituintes morfológicos principais; • Identificar processos regulares de formação de palavras (Derivação). |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ A estrutura interna da palavra. ✓ Processos regulares e irregulares de formação de palavras (derivação). |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Correção do trabalho de casa; • Realização de exercícios sobre a constituição da palavra. |

Tabela 5 - Resumo aula 2 - Formação de Palavras

Na aula dedicada aos processos de formação de palavras tivemos necessidade de, primeiramente, abordar a temática da estrutura interna da palavra com o objetivo de sustentar o tema principal, mas que considerámos também ter sido de grande utilidade para a formação filológica dos alunos.

Os constituintes derivacionais fizeram a ligação com os processos de formação de palavras por derivação, mas não sem antes se realizar um exercício de sedimentação de conhecimentos acerca da constituição da palavra.

Daqui, avançámos para os processos de formação de palavras por composição e irregulares, o que só veio a acontecer na aula seguinte, já que, o planeamento elaborado para esta aula era demasiado ambicioso, não tendo sido possível cumpri-lo.

No decorrer da aula, em paralelo com a exposição teórica, foram fornecidos exemplos que permitissem aos alunos a concretização prática dos conceitos para uma melhor compreensão.

No final da aula, foi fornecida aos estudantes uma ficha de trabalho sobre a constituição da palavra, para revisão e sedimentação de conhecimentos.

Nos anexos IX, X e XI encontram-se os documentos referentes a esta aula, respetivamente, o plano de aula, o guião de aula e os trabalhos para casa.

Aula 3 - Formação de Palavras (cont.) / Neologismos e Empréstimos

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos regulares e irregulares de formação de palavras (Composição e Processos Irregulares); • Identificar processos de formação de neologismos e empréstimos; • Conhecer causas para a criação neológica e adoção de empréstimos, bem como as suas funcionalidades linguístico-discursivas. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Processos regulares e irregulares de formação de palavras (Composição e Processos Irregulares). ✓ A neologia como processo de formação de novas palavras. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Realização de exercício de revisão sobre a constituição da palavra. • Realização de exercícios sobre processos de formação de palavras. • Realização de exercícios sobre neologismos e empréstimos: <ul style="list-style-type: none"> → Trabalho com crónica de Alice Vieira; → Trabalho com excerto de texto de Mia Couto. |

Tabela 6 - Resumo aula 3 - Formação de Palavras / Neologismos e Empréstimos

A aula 3 iniciou-se com a retoma da constituição da palavra através da realização de um exercício de revisão. O exercício foi resolvido em voz alta e pela convocação dos alunos a participarem.

O trabalho de casa foi levado para casa pelo professor, corrigido e posteriormente entregue aos alunos.

Depois da revisão, prosseguiu-se com os processos de formação de palavras por composição e processos irregulares, terminando a temática com um exercício.

Avançámos, então, para a matéria que se seguia, os neologismos e empréstimos, que aproveitámos para veicular o escritor moçambicano Mia Couto, cujas obras são férteis neste tipo de criação.

Resolvidos alguns exercícios de consolidação, foi enviado um trabalho para casa que permitisse aos alunos rever a matéria.

Nos anexos XII, XIII e XIV encontram-se os documentos referentes a esta aula, respetivamente, o plano de aula, o guião de aula e os trabalhos para casa.

Aula 4 - Polissemia e Homonímia

| | |
|------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer os tipos de ambiguidade discursiva;• Compreender o conceito de polissemia e as causas da sua formação;• Compreender o conceito de homonímia e os diferentes tipos de homónimos;• Identificar palavras homónimas e polissémicas através do uso do dicionário. |
|------------------|--|

| | |
|------------------|---|
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none">✓ A ambiguidade discursiva.✓ A homonímia e a polissemia.✓ A lexicografia como ferramenta de identificação de homónimos e palavras polissémicas. |
|------------------|---|

| | |
|-------------------|---|
| Atividades | <ul style="list-style-type: none">• Correção do trabalho de casa.• Realização de exercícios sobre polissemia e homonímia: → Trabalho de grupo com dicionários. |
|-------------------|---|

Tabela 7 - Resumo aula 4 - Polissemia e homonímia

A correção dos trabalhos de casa, com que se iniciou a aula, revelou que os alunos misturaram os processos de formação de palavras com os de criação de neologismos, o que requereu um esclarecimento mais extenso para clarificação das dúvidas dos alunos. Nesta fase, acreditamos que a confusão gerada nos alunos se deveu ao exercício 4 da aula anterior, no qual tentámos incluir as duas temáticas simultaneamente, o que baralhou os conceitos, fazendo-nos compreender que a tentativa de conciliar no mesmo exercício as duas temáticas não foi bem-sucedida e que, em próximas situações, a realização do exercício deveria ser sufi-

cientemente cuidadosa para evitar tornar um exercício que consolidaria conhecimentos numa fonte de mistura de conceitos.

Durante a apresentação teórica inicial, procurámos transmitir aos alunos que os fenómenos de polissemia e homonímia "fazem parte do saber linguístico dos falantes como fenómenos desligados dos seus condicionalismos históricos" (Silva, 1990:120), portanto através da análise sincrónica dos mesmos, no entanto, considerámos também importante que tivessem consciência da relação diacrónica que existe entre alguns elementos do léxico, pois pode ajudar a chegar a conclusões sobre os fenómenos linguísticos a que estão afetos.

Ainda durante esta aula, foi promovido um pequeno trabalho de grupo, que consistia na classificação de conjuntos de palavras, devidamente contextualizadas, em "homónimas" ou "polissémicas", recorrendo, não só aos processos sincrónicos, essencialmente, o critério semântico, mas também ao processo diacrónico, através do recurso à pesquisa em dicionário monolíngue. Desta forma, pretendemos, também, fomentar nos alunos a utilização desta ferramenta enquanto estudantes de PLE.

No final, os alunos receberam uma ficha de trabalhos sobre a matéria para praticarem em casa.

Nos anexos XV, XVI e XVII encontram-se os documentos referentes a esta aula, respetivamente, o plano de aula, o guião de aula e os trabalhos para casa.

Aula 5 - Mudança de Significado / Variação Lexical

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">• Compreender a mudança de significado como elemento discursivo;• Compreender os fenómenos de metáfora e metonímia como geradores de mudança de significado;• Identificar casos de metáfora e metonímia;• Conhecer os tipos de variações léxicas do português e as propriedades que os caracterizam. |
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none">✓ Mudança de significado – metáfora e metonímia.✓ Variação lexical – diastrática, diafásica e diatópica. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none">• Correção do trabalho de casa.• Realização de exercício sobre metáfora e metonímia:<ul style="list-style-type: none">→ Visualização de um excerto do programa de rádio "Mixórdia de Temáticas"; |

→ Análise de *cartoon* humorístico;

- Realização de exercício sobre variação lexical diatópica:

→ Visualização de excertos do programa de televisão "Cuidado com a Língua!";

→ Realização de palavras cruzadas.

Tabela 8 - Resumo aula 5 - Mudança de significado / Variação lexical

Nesta aula, após a habitual correção do trabalho de casa sobre a matéria da aula anterior, quisemos concretizar o processo de mudança de significado nos fenómenos de metáfora e metonímia, e recorremos a suportes audiovisuais, no caso um programa humorístico de rádio do qual foram retiradas algumas frases que continham estes fenómenos para que os alunos os identificassem.

Na temática de variação lexical, que se seguiu, fizemos uso de dois vídeos do programa "Cuidado com a Língua!" nos quais eram explicitadas algumas diferenças entre o português europeu e o português do Brasil, para por um lado incidir sobre a matéria em análise e, por outro, promover o contacto com unidades comunicativas autênticas. Seguiu-se um exercício de palavras cruzadas, que pretendeu estimular a memorização (como aliás vimos anteriormente na proposta de estratégias de Takač (2008:22)).

Na apresentação da variação dialetal, foi escolhida uma reportagem sobre as diferenças dialetais em Portugal, a que os alunos foram convidados a assistir para posteriormente preencherem um quadro onde tiveram de associar algumas palavras ao seu equivalente dialetal, bem como à zona a que pertence.

Uma vez que a temática da variação lexical continuava na aula seguinte, o trabalho de casa dos alunos centrou-se apenas na mudança de significado abordada no início da aula.

Nos anexos XVIII, XIX, XX, encontram-se os documentos referentes a esta aula, respetivamente, o plano de aula, o guião de aula e os trabalhos para casa.

Aula 6 - Variação Lexical (cont.) / Estruturas Plurifuncionais (intr.)

Objetivos

- Conhecer os tipos de variações lexicais do português e as propriedades que os caracterizam (cont.);
 - Compreender a integração das diferentes estruturas plurifuncionais na fala, norma e sistema;
 - Compreender as características das estruturas plurifuncionais;
-

| | |
|-------------------|---|
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Variação lexical – diastrática, diafásica e diatópica (cont.); ✓ Estruturas plurifuncionais – introdução; |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Correção do trabalho de casa. • Realização de exercício sobre variação lexical diatópica: <ul style="list-style-type: none"> → Visualização de um excerto do programa de televisão "Cuidado com a Língua!"; • Realização de exercício sobre variação lexical diastrática: <ul style="list-style-type: none"> → Visualização de um excerto do programa de televisão "Gato Fedorento"; • Realização de exercício sobre variação lexical diafásica: <ul style="list-style-type: none"> → Trabalho com <i>cartoons</i> humorísticos. |

Tabela 9 - Resumo aula 6 - Variação lexical (cont.) / Estruturas Plurifuncionais (intr.)

Deu-se continuidade à abordagem da variação lexical. Desta vez, e ainda focando a nossa atenção na variação dialetal, os alunos assistiram a uma entrevista de rua na qual ficaram patentes as diferenças lexicais da língua em uso no Porto e em Lisboa. Nessa entrevista, os alunos aperceberam-se de que estas diferenças são efetivamente sentidas pelos nativos e foi-lhes pedido que identificassem as diferenças de interpretação que os entrevistados fizeram das palavras que lhes eram estranhas por pertencerem a um dialeto diferente do seu.

Na análise da variação diastrática foi proposta aos alunos a visualização de um *sketch* humorístico onde as personagens pertenciam a grupos sociais diversificados, pretendendo-se que os alunos fossem capazes de se aperceberem da variação diastrática na linguagem que utilizavam.

Finalmente, na abordagem da variação diafásica recorreu-se a *cartoons* para identificação dos elementos que a podem promover.

Nesta mesma aula iniciou-se a temática das estruturas plurifuncionais, identificando-se as principais características destes elementos e estabelecendo nesta base a distinção geral entre as diferentes tipologias que as estruturas contemplam.

No final da aula foi destinada mais uma ficha de trabalhos de casa sobre a matéria da aula.

Nos anexos XXI, XXII e XXIII, encontram-se os documentos referentes a esta aula, respetivamente, o plano de aula, o guião de aula e os trabalhos para casa.

Aula 7 - Estruturas Plurifuncionais - Colocações

| | |
|-------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer as principais características das colocações;• Identificar, compreender e utilizar diferentes colocações. |
| Conteúdos | ✓ Estruturas plurifuncionais – colocações. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none">• Correção do trabalho de casa.• Visualização de anúncio publicitário da Caixa Geral de Depósitos.• Realização de exercícios sobre colocações:<ul style="list-style-type: none">→ Associação de características;→ Utilização de colocações;→ Trabalho com <i>cartoon</i> humorísticos;→ Classificação de colocações;→ Jogo de descoberta da palavra comum de colocações. |

Tabela 10 - Resumo aula 7 - Colocações

Após a correção dos trabalhos de casa, iniciou-se a análise das colocações, tendo sido feita uma exposição teórica das suas características e posterior resolução de exercícios, dos quais se destaca o jogo da palavra desconhecida, que colocou o desafio aos alunos de descobrir uma palavra a partir da sua integração em diferentes colocações, com o acréscimo de que deveriam competir entre si para a rápida resolução do enigma.

No trabalho para casa, os alunos tiveram oportunidade de criar mais algumas colocações e compreender a sua formação a partir de um número limitado de palavras.

Nos anexos XXIV, XXV e XXVI, encontram-se os documentos referentes a esta aula, respetivamente, o plano de aula, o guião de aula e os trabalhos para casa.

Aula 8 - Estruturas Plurifuncionais - Locuções

| | |
|-------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer as principais características das locuções;• Identificar, compreender diferentes locuções.• Utilizar diversas locuções. |
| Conteúdos | ✓ Estruturas plurifuncionais – locuções. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none">• Correção do trabalho de casa.• Visualização de excerto do programa "Cuidado coma Língua!" sobre as origens das locuções;• Realização de exercícios sobre locuções: |

-
- Correspondência de locuções das variantes do PB e do PE;
 - Trabalho com anúncio publicitário;
 - Trabalho com locuções em contexto;
 - Trabalho com *cartoon* humorísticos;
 - Exercício de escolha múltipla.
-

Tabela 11 - Resumo aula 8 - Locuções

A aula sobre locuções contou com uma explicação teórica que se baseou na comparação entre as características das colocações e as das locuções na tentativa de se tornar mais acessível a sua distinção. Fizemos referência às origens das locuções, que, ao serem conhecidas, poderão auxiliar na clarificação do seu significado (muitas vezes opaco). A recuperação da variação diatópica, das aulas 5 e 6, ajudou a mostrar aos alunos que também estas estruturas sofrem esse tipo de variação. Na resolução de exercícios de consolidação, fizemos uso de anúncios publicitários e textos humorísticos por serem veículos comunicativos por excelência.

Para o trabalho de revisão em casa selecionámos exercícios de associação sinonímica e uma sopa de letras.

Nos anexos XXVII, XXVIII e XXIX, encontram-se os documentos referentes a esta aula, respetivamente, o plano de aula, o guião de aula e os trabalhos para casa.

Aula 9 - Estruturas Plurifuncionais - Enunciados Fraseológicos

| | |
|-------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais características dos enunciados fraseológicos; • Identificar e compreender diferentes enunciados fraseológicos. • Utilizar diversos enunciados fraseológicos. |
| Conteúdos | ✓ Estruturas plurifuncionais – enunciados fraseológicos. |
| Atividades | <ul style="list-style-type: none"> • Correção do trabalho de casa. • Visualização de excertos do programa "Cuidado coma Língua!" sobre a variação diatópica nos enunciados fraseológicos; • Realização de exercícios sobre enunciados fraseológicos: <ul style="list-style-type: none"> → Leitura de uma fábula para conclusão da moral; → Trabalho com anúncio publicitário; → Exercício de preenchimento de lacunas. |

Tabela 12 - Resumo aula 9 - Enunciados fraseológicos

Nesta aula, após a correção dos trabalhos de casa, abordámos a última matéria do nosso plano, os enunciados fraseológicos, acerca dos quais referimos as principais características e classificação.

Na apresentação destes conteúdos aos alunos, optámos por simplificar a classificação proposta por Corpas Pastor (1996), dividindo os enunciados fraseológicos em Parémias e Fórmulas Rituais, e as primeiras em Provérbios ou Ditados Populares e Citações, já que o tempo não permitiria uma análise muito exaustiva.

Tal como aconteceu nas locuções, considerámos que o conhecimento das variações diatópicas dos enunciados fraseológicos seria uma mais-valia para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Elaborámos exercícios de consolidação com recurso a uma fábula de maneira a criar uma contextualização que lhes permitisse deduzir a moral da história e, assim, perceberem o carácter enunciativo dos enunciados fraseológicos. Escolhemos também um exercício com parémias de enunciação em rima, para que eles preenchessem a lacuna auxiliados pela construção fonética da expressão.

Nos exercícios de trabalhos de casa incluímos exercícios de seleção do significado de um dado enunciado fraseológico devidamente contextualizado, e o recurso a um excerto de uma crónica de Miguel Sousa Tavares para a compreensão de uma destas estruturas nela mencionada a partir do enredo do excerto.

Nos anexos XXX, XXI e XXXII, encontram-se os documentos referentes a esta aula, respetivamente, o plano de aula, o guião de aula e os trabalhos para casa.

Aula 10 - Preparação dos Trabalhos de Grupo

Depois de feita a correção dos exercícios de casa da aula 9, deu-se início ao trabalho de grupo, no qual os alunos fizeram a análise da letra de uma canção que lhes foi entregue, dissecando-a em relação aos conteúdos abordados em aula.

Os alunos trabalharam em grupos de três elementos, o que resultou num total de três grupos, e conseqüentemente, três canções distintas a analisar de acordo com as diretrizes constantes do guião que lhes tinha sido distribuído. Essa análise consistiu, primeiramente, na recolha de informações sobre o grupo ou intérprete da canção que tinha sido atribuída ao grupo, para, de seguida proceder à análise da canção, identificando, caracterizando e interpretando aspetos dos conteúdos programáticos estudados que estavam presentes nessa letra.

Durante esta aula, tiveram a oportunidade de fazer uma primeira análise e esclarecerem questões com o professor, para, posteriormente, em casa, estruturarem o trabalho a apresentar na aula seguinte.

Nos anexos XXXIII e XXXIV encontram-se os documentos referentes a esta aula, respectivamente, o guião de aula e as letras das canções analisadas.

Aula 11 - Apresentações dos Trabalhos de Grupo / Revisão da matéria

Na sequência da aula anterior, esta aula iniciou-se com as apresentações dos trabalhos de grupo, seguindo-se uma revisão da matéria, em formato de quiz [anexo XXXV] e com carácter competitivo, com o objetivo de esclarecer dúvidas e rever a matéria lecionada.

No final do tempo disponível para a resolução das questões, os alunos passaram o seu quiz ao colega do lado, para que, à medida que a correção ia sendo feita em voz alta, cada um deles procedesse à correção do trabalho do colega.

De acordo com as diretrizes estabelecidas para esta tarefa, o melhor classificado recebeu um prémio, um livro de expressões idiomáticas em português.

Aula 12 - Avaliação Escrita

Na última aula da disciplina realizou-se o teste de avaliação escrito, que se encontra no anexo XXXVI.

4. Apresentação e avaliação dos resultados

Neste ponto do nosso trabalho, fazemos uma análise do percurso realizado na atividade letiva, observando os resultados obtidos e avaliando-os, quer na perspetiva dos discentes, quer na do professor. Apresentamos, finalmente, algumas propostas de remediação para os aspetos que considerámos menos bem conseguidos.

4.1. Apresentação dos resultados

Os resultados foram obtidos com base num processo de avaliação contínua, pois acreditamos ser este o processo que, por se desencadear por etapas sucessivas, resulta numa classificação mais justa, dando ao aluno mais oportunidades de mostrar as suas competências, não restringindo esse procedimento a um momento único que poderá, pelos mais variados motivos, inclusivamente externos às suas aptidões, não espelhar a realidade das suas capacidades, para além de promover um reforço sistemático da aprendizagem (QECR, 2001:254). Nesse

sentido, a análise dos resultados foi elaborada com base em dois tipos de avaliação ao longo do semestre: formativa e sumativa.

De acordo com o estabelecido no QECR (2001:254-255), o objetivo primordial da avaliação formativa é a melhoria da aprendizagem, o que procurámos implementar através das tarefas em sala de aula, que foi maioritariamente realizada por observação direta, sendo, no caso dos trabalhos de casa enviados no final de cada sessão, feita uma avaliação através de "juízos orientados"¹⁰⁰. Por seu lado, a avaliação sumativa decorreu de uma apresentação oral e da realização de um teste final escrito, com o objetivo de avaliar os resultados dos alunos relativamente aos objetivos estabelecidos para a disciplina.

4.1.1. Avaliação formativa

Ao longo do semestre, foram propostas aos alunos diversas tarefas cujo objetivo era a consolidação de conhecimentos. Algumas dessas tarefas tiveram lugar na sala de aula, outras fizeram parte de trabalhos complementares que eram enviados para os alunos realizarem em casa.

Nas tarefas realizadas em aula, foi possível verificar um grande empenho dos estudantes para acompanhar e cumprir com as atividades e exercícios propostos. Destacam-se, neste âmbito, duas tarefas em particular: a pesquisa em dicionário realizada na aula de Polissémia e Homonímia e o jogo da descoberta da palavra comum da aula de Colocações. Na primeira, observou-se um grande dinamismo e tomada de iniciativa por parte dos grupos no cumprimento da tarefa proposta, o que se traduziu, essencialmente, na procura expedita dos materiais necessários e na correta realização dos exercícios. Na segunda, é de referir que foi totalmente incorporado pelos elementos envolvidos no jogo o espírito competitivo que lhe estava subjacente, o que resultou numa grande motivação para encontrar os resultados corretos.

Inversamente, o quiz de revisão [anexo XXXV] teve uma recetividade menos positiva por parte dos alunos, o que se refletiu numa prestação pouco conseguida, dado que apenas três elementos da turma conseguiram responder acertadamente a mais de metade das questões colocadas. Houve duas razões para este facto. Por um lado, pudemos apurar com os elementos da turma que não tinham feito qualquer trabalho preparatório para este desafio e acreditamos que uma certa falta de dedicação, por parte dos discentes, nas tarefas que foram sendo

¹⁰⁰ Designação do QECR para "descrever a situação na qual essa impressão [relativa à avaliação impressionista] é orientada para juízos concebidos a partir de uma abordagem de avaliação." (QECR, 2001:260)

enviadas para casa tenha tido peso no fracasso daquela prestação. Por outro lado, temos consciência também de que o tempo disponível para a realização do quiz era bastante exigente, o que, em certa medida, terá influenciado a prestação dos alunos.

Voltando a nossa atenção para a análise dos trabalhos de casa, verificamos, pela observação do anexo XXXVII, no qual estão registados os resultados da realização desses trabalhos pelos alunos, que a sua entrega não foi tão regular quanto o desejável para que servisse os propósitos de consolidação de conhecimentos pós-aula, e, algumas vezes, foram entregues em aulas posteriores à devida, por não comparência¹⁰¹ do aluno a essa aula, o que quebrava totalmente o processo de revisão / consolidação a que os trabalhos de casa se propunham.

Na totalidade, foram realizados pelos alunos 60% das fichas de trabalho propostas, mas, à exceção de dois alunos que o fizeram de forma sistemática, os restantes, ou entregavam fora do prazo, ou alternavam a realização de um trabalho com a não entrega do outro.

Do material entregue, pudemos verificar que as maiores dificuldades surgiram na ficha de trabalhos sobre Neologismos e Empréstimos, que foi, por isso mesmo, alvo de uma correção mais elaborada para clarificação das dúvidas dos alunos. Os trabalhos em que se obtiveram classificações bastante boas, acima dos cinco pontos em seis, foram os que incidiram sobre as matérias de formação de palavras, homonímia, polissemia e colocações. No entanto, e dados os constrangimentos já enunciados, na globalidade, esta avaliação teve resultados pouco satisfatórios, já que apenas dois alunos conseguiram um valor médio positivo, tendo a média da turma conseguido apenas 7,88 valores (em 20).

4.1.2. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa da disciplina consistiu numa apresentação oral e num teste escrito.

4.1.2.1. Apresentação oral

A apresentação oral consistiu na análise da letra de uma canção portuguesa pelos estudantes, que se dividiram em grupos de três elementos. Nesta tarefa, os resultados dos alunos foram bastante satisfatórios, ainda que alguns episódios tenham deixado evidente a falta de hábito dos estudantes em elaborarem trabalhos em grupo fora da sala de aula, pois, nos três grupos, e durante a semana que tinham disponível para prepararem as apresentações dos res-

¹⁰¹ Em virtude desta situação, e para minimizar os danos por ela provocados, a partir da terceira ficha de trabalho de casa - Homonímia e Polissemia - (inclusive), as fichas passaram a ser enviadas por email para todos os inscritos, em vez de serem distribuídas em aula apenas aos presentes.

petivos trabalhos, surgiram questões de (des)organização entre os elementos que denotaram alguma inexperiência neste tipo de atividades¹⁰².

A avaliação seguiu a modalidade de juízos orientados de forma a reduzir a subjetividade avaliativa (QECR, 2001:260), tendo sido estabelecidos critérios que pretenderam focar o desempenho dos alunos nas diferentes categorias selecionadas.

Assim, a seleção dos critérios de avaliação desta atividade seguiu a proposta daquele documento, que refere ser necessário selecionar um conjunto de aspetos "adequados às necessidades dos aprendentes e às exigências da tarefa de avaliação" (QECR, 2001:265), e por isso, considerámos que deveria ser avaliada a qualidade da expressão oral, o cumprimento de um tempo previamente estabelecido, que permitisse avaliar a capacidade de síntese e seleção de tópicos mais relevantes pelos aprendentes, a gestão de conteúdos, possibilitando concluir sobre os conhecimentos adquiridos, e ainda capacidade de usar na exposição materiais adequados e apelativos.

Neste processo avaliativo, considerámos pertinente que alguns dos parâmetros fossem vistos na perspetiva do trabalho de grupo de que se tratava, analisando a capacidade de interação dos elementos do grupo no cumprimento da tarefa, mas os parâmetros de oralidade e domínio de conteúdos foram avaliados numa perspetiva individual, dado o carácter pessoal que lhes está subjacente, e que permitiu distinguir os diferentes elementos dentro de um mesmo grupo.

Definidos os critérios de avaliação, e à parte das vicissitudes apontadas no início desta secção, consideramos que o seu cumprimento pelos alunos foi globalmente bem conseguido, como se pode verificar no quadro de classificações no anexo XXXVIII. Verifica-se que, em média, os aspetos mais bem cotados foram a organização de conteúdos e a elaboração de recursos materiais de qualidade, e a menos bem conseguida foi, sem dúvida, a estimulação de um intercâmbio comunicativo, o que, no nosso entender, se justifica pela falta de à-vontade dos alunos em situações de protagonismo como a de uma apresentação oral para uma audiência. Muito satisfatório foi o cumprimento do critério de gestão de conteúdos, em que demons-

¹⁰² Num dos grupos, um aluno comunicou que razões profissionais e incompatibilidade de horários dos elementos do grupo inviabilizariam que se reunissem para terminar o trabalho, solicitando a sua saída do grupo, para passar a fazer o trabalho individualmente (o que acabou por não suceder). Noutro grupo, um dos elementos comunicou a incapacidade de comunicar com os restantes elementos pois não tinham trocado contactos telefónicos. E, finalmente, no último grupo, foi notória a falta de comunicação entre um dos elementos e os restantes, pois esse aluno desviou o âmbito da sua intervenção, deixando os restantes elementos surpreendidos.

taram, em geral, uma boa assimilação dos conceitos apreendidos em aula, com uma média de 5 na escala de 1 a 6 utilizada.

A apreciação final do desempenho dos alunos nesta tarefa foi globalmente positiva, como ilustram os resultados finais do quadro no anexo XXXVIII, cuja média se cifra em 15 valores.

4.1.2.2. Teste escrito

Conforme já foi referido, o teste escrito, apenso no anexo XXXVI, corporiza a segunda parte da avaliação sumativa dos alunos.

Os resultados finais, obtidos por média ponderada das avaliações sumativa e formativa, e que constam do anexo XXXIX, foram bons, tendo, contudo, havido, dois discentes que não atingiram a classificação positiva no teste. Um deles, em virtude da avaliação contínua adotada na disciplina, conseguiu a aprovação; o outro teve de se submeter a um segundo teste escrito [anexo XL], obtendo aí a classificação positiva (15,2 valores) e aprovação à disciplina¹⁰³.

Realizou-se no final do semestre, na aula seguinte às apresentações orais, e consistiu num conjunto de perguntas que oscilaram entre as de carácter interpretativo, e, por isso, direccionadas para a avaliação das competências comunicativas dos alunos e aquelas que, numa vertente mais descritiva, pretenderam avaliar os seus conhecimentos declarativos sobre os conteúdos lecionados. Em boa verdade, e não descurando esta última perspectiva, incidimos mais no aspeto comunicativo, pois considerámos que é fulcral na aprendizagem de uma língua estrangeira, como é o caso destes estudantes. Analisando o quadro 4, compreende-se que o peso destas tarefas representou 12,5 valores dos 20 valores totais do teste, ficando os restantes 7,5 valores distribuídos em exercícios de competência linguística formal.

| | Peso no teste | Valor médio de respostas certas obtido pelos alunos | |
|-----------------------------------|---------------|---|--------|
| | | em valores | em % |
| Exercícios de índole comunicativa | 12,50 | 8,58 | 68,62% |
| Exercícios de índole formal | 7,50 | 4,74 | 63,19% |

Quadro 7 - Distribuição de avaliação de competências no teste escrito e resultados obtidos em cada uma das tipologias

¹⁰³ Comentamos aqui os resultados do primeiro teste, pois não nos parece relevante fazer uma análise de resultados do teste de recurso ao qual apenas compareceu um estudante.

Da análise do quadro 7, podemos verificar que a aquisição de competências que se refletiu no teste escrito foi satisfatória, atingindo valores entre os 60% e os 70%, tendo-se verificado uma ligeira vantagem no que às competências comunicativas diz respeito.

Relativamente aos resultados globais dos testes escritos, expressos no quadro 8, verificamos que as notas positivas se distribuíram entre 12,35 valores e 17,75 valores, havendo, no final, uma nota negativa.

| Classificações dos testes escritos | | |
|---|-------------------------|-------------------------|
| Aluno | Teste 1ª chamada | Teste de recurso |
| A | 8,30 | 15,20 |
| B | 12,35 | - |
| C | 15,20 | - |
| D | 12,40 | - |
| E | 17,75 | - |
| F | 13,75 | - |
| G | 13,95 | - |
| H | 17,55 | - |
| I | 8,60 | - |
| Média | 13,32 | 15,20 |

Quadro 8 - Classificações dos testes de avaliação escritos

Para tentarmos compreender as principais dificuldades dos alunos que não obtiveram nota positiva no teste da 1ª chamada, procedemos a uma análise em termos comparativos do sucesso das suas respostas nas diferentes vertentes em que o teste se dividiu, e concluímos, com base no registado no quadro 9, que as principais dificuldades se fizeram sentir nos exercícios de abordagem formal da língua.

| | Peso no teste | Valor médio de resposta certas obtido pelos alunos que não tiveram nota positiva no teste | | | |
|--------------------------------|---------------|---|--------|------------|--------|
| | | Aluno A | | Aluno I | |
| | | em valores | em % | em valores | em % |
| Tarefas de índole comunicativa | 12,50 | 6,60 | 52,80% | 6,30 | 50,40% |
| Tarefas de índole formal | 7,50 | 1,70 | 22,67% | 2,30 | 30,67% |

Quadro 9 - Quantificação comparativa do sucesso das respostas dos alunos reprovados no teste da 1ª chamada em termos de tipologia de competências.

4.2. Avaliação dos resultados

Nesta secção é feita a avaliação dos resultados globais, em termos do grau de cumprimento dos objetivos da disciplina e do aproveitamento dos estudantes, recorrendo-se a um duplo processo de avaliação: um, realizado através de inquérito pelos estudantes; o outro, resultante da autoavaliação do professor em termos do percurso efetuado e dos resultados obtidos pelos estudantes.

4.2.1. A heteroavaliação dos estudantes

No final do semestre, os estudantes avaliaram a disciplina e o professor num pequeno inquérito [anexo XLI] que serviu para ajudar a concluir sobre a validade e pertinência das escolhas feitas no decurso da atividade letiva. Os resultados constantes no anexo XLII, indicaram uma satisfação global quer com a disciplina, quer com o professor.

No que respeita à avaliação da disciplina, a grande maioria dos alunos considerou que o seu funcionamento geral foi "Bom" ou "Excelente", concretizando-se esta classificação em 45% e 33% das avaliações, respetivamente.

A estruturação do programa, foi do agrado dos estudantes que o classificaram de "Bom" (33%) ou "Excelente" (67%). A documentação fornecida também obteve a aprovação dos estudantes, e apenas 11% o considerou "Suficiente", estando os restantes pareceres nas classificações acima.

Quanto à aquisição de conhecimentos, as opiniões demonstradas evidenciam satisfação nas questões direcionadas para esse âmbito e, a comprovarem-no, estão as elevadas percentagens dentro das classificações "Bom" ou "Excelente", cujo mínimo é de 78% quando questionados se teriam sentido progressão na aquisição de novos conhecimentos.

A disciplina correspondeu às expectativas de 66% dos inquiridos, tendo 33% deles atribuído a classificação "Suficiente".

Esta última estatística poderá estar relacionada com alguns comentários que os inquiridos deixaram e que passamos a relatar. Assim, um dos discentes comentou acerca da quantidade de informação que se tentou passar neste seminário, alegando sentir que era excessiva. Um outro considerou que as aulas foram demasiado teóricas e preferiria que tivessem tido um carácter mais prático. Por último, referimos também o comentário extremamente positivo e de grande satisfação de um discente que considerou que o seminário se desenvolveu de forma muito adequada, tendo ido ao encontro das suas necessidades.

Relativamente à avaliação do desempenho do professor, os alunos foram bastante unânimes, classificando-o de "Bom" (44%) e "Excelente" (56%).

Sobre a sua prestação na sala de aula, os alunos consideraram que o professor dominava a matéria com 67% de classificações "Excelente", e igual votação na disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas.

Na avaliação da comunicação em sala de aula, 67% considerou que era feita de forma clara e coerente, 11% avaliou este parâmetro como "Bom" e 22% como "Suficiente". Exatamente a mesma avaliação foi atribuída à questão da utilização de metodologias adequadas.

Já a interação e o bom ambiente dentro e fora da sala de aula obteve 56% de classificações "Excelente", 33% "Bom" e 11% "Suficiente".

Finalmente, o cumprimento do programa e dos objetivos obteve 44% de avaliações como "Bom" e 57% como "Excelente".

4.2.2. A autoavaliação do professor

O estágio foi, para além de uma experiência prática, um exercício contínuo de reflexão e de auto-avaliação do professor, no sentido em que Alarcão (1996) define o professor como um profissional com

uma prescrutação activa e voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar, ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. (Alarcão 1996:175)

Foi nesta medida que se adequou a prática letiva à teoria da Investigação-Ação, com a certeza de que o caminho da interrogação, do questionamento e da procura de horizontes que preencham as lacunas que, por certo encontraríamos no percurso, seria aquele que nos conduziria ao amadurecimento enquanto profissionais do ensino.

Consideramos como pontos fortes da nossa atuação o genuíno interesse pela matéria trabalhada e a convicção de que o léxico é uma ferramenta essencial à formação dos alunos de PLE e que deve ser trabalhada dentro da sala de aula.

O empenho que imprimimos na tarefa teve o duplo efeito de, por um lado, promover uma pesquisa científica permanente, e, por outro, motivar os alunos neste projeto, procurando, para o efeito, realizar tarefas variadas, com recurso a diversos tipos de suporte.

No âmbito das atividades realizadas, as atividades de revisão (como sejam os trabalhos de casa e o quiz), por exemplo, constituem um ponto crucial da atividade letiva, assim como a realização de exercícios colaborativos em sala de aula, na medida em que promoveram a interação verbal entre os estudantes, mas também o relacionamento interpessoal. E ainda que, relativamente às primeiras, o nosso trabalho não tenha tido resultados quantitativos muito positivos (cf. secção 4.1.1.), continuamos a acreditar que se trata de uma estratégia que o docente deve considerar na programação das suas atividades.

Como pontos fracos, admitimos que a inexperiência do professor levou a que inicialmente se tivesse apoiado em demasia em suportes teóricos, inibindo estratégias mais comunicativas na sala de aula, o que foi sendo progressivamente ultrapassado, o que, em simultâneo, resultou numa progressão evidente do desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos estudantes.

Outro fator de perturbação foi o facto de, embora todos os alunos se enquadrassem num nível de proficiência B, haver algumas oscilações, que tornaram, em algumas situações, complexa uma gestão completamente eficaz dos conteúdos e das atividades e exercícios propostos.

Tendo em conta os aspetos positivos e menos positivos supracitados, bem como a avaliação dos estudantes e o contexto em que decorreu esta formação, entendemos que, na lecionação de um outro curso com estes objetivos e estrutura, seria importante:

- reduzir a extensão dos conteúdos programáticos;
- encontrar estratégias para tornar a aula mais dinâmica;
- dominar a língua materna dos estudantes, para permitir a ligação entre elementos da LE e os equivalentes na língua materna;
- articular de forma mais colaborativa a teoria e a prática.

Considerações Finais

No momento de terminar este relatório, convocamos dois linguistas no sentido de equacionar a validade do percurso efectuado e aferir do grau de consecução dos objetivos estabelecidos.

Joga-se com as palavras como se joga com coisas concretas, ocupam espaço e tempo: damos / tiramos / pedimos a palavra a alguém, damos uma palavrinha a alguém, mantemos a palavra, faltamos à palavra, temos / damos a última palavra (Vilela, 2002:7).

Enseñar vocabulario es esencial porque el aprendiz necesita llegar a expresarse con la precisión, naturalidad, fluidez e idiomática con las que lo hace una persona nativa (Vallejo, 2005:77).

Cada uma destas frases consubstancia, respetivamente, a importância do léxico como sistema de representação e comunicação e conteúdo passível de uma intervenção pedagógico-didática, ilustrando claramente o esquema concetual subjacente à planificação e execução do Seminário Lexical II: i) descrever o léxico do português em algumas das suas propriedades mais relevantes, em termos de sistema e uso; ii) promover a utilização linguística, mas sobretudo discursiva dos conteúdos teóricos apreendidos de modo a tornar os estudantes mais capazes nas suas interações verbais, pelo facto de serem sujeitos a um *input* lexical contínuo e variado, ao mesmo tempo que adquirem ferramentas de análise facilitadoras da sua assimilação e memorização, nomeadamente pelo fornecimento de padrões de funcionamento facilmente recicláveis em diferentes situações de uso.

Neste contexto, propusemo-nos ensinar léxico essencialmente através de fenómenos linguísticos que promovem a mudança de significado e a criação de sentidos não literais, na plena convicção de que desta forma conseguiríamos dar uma resposta capaz às necessidades de um público-alvo com uma característica muito particular: serem, por um lado, alunos de filologia portuguesa, e, por outro, alunos de português língua estrangeira.

A metodologia usada e as propostas desenvolvidas tiveram resultados positivos, como pudemos constatar pela análise dos elementos de avaliação considerados, que, simultaneamente, nos propiciaram uma reflexão contínua no sentido da reformulação de aspetos menos conseguidos e na constante adaptação às circunstâncias de cada aula, em função dos interesses e das necessidades dos estudantes.

Como última palavra, consideramos que seria pertinente a transposição adaptada deste percurso para o contexto típico das aulas de português língua estrangeira, no sentido em que nos parece fundamental aliar o tratamento explícito do léxico, recorrendo a diversas estratégias complementares, a uma abordagem mais concentrada na aquisição implícita de vocabulário, e, de certa forma, mais comunicativa, porque se trata de um processo complementar com o qual se torna mais fácil o desenvolvimento efetivo da competência lexical dos estudantes, e, portanto, da sua competência comunicativa.

Referências Bibliográficas

Aitchinson, J. (2003) *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Wiley-Blackwell. Oxford.

Alarcão, I. (1996) Ser professor reflexivo. In: Alarcão, I.(org). *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*. Porto Editora. Porto. pp.172-189.

Arroyo, J. (2008) La Variación Léxica. In: Miguel, Elena de (ed.) *Panorama de la lexicología*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Basílio, M. (2004) *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. Contexto. São Paulo.

Braga, F. (2004) Formar e Avaliar Competências: perspectivas metodológicas para o Francês Língua Estrangeira. In J. Greenfield (org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. pp.115-135.

Carrico, H. (2012) *O ensino-aprendizagem de léxico - as colocações*. Dissertação de Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível na web: http://aleph20.letras.up.pt/exlibris/aleph/a20_1/apache_media/2CDU7J18ER9FEHX5DQI1AHQTFLJBJT.pdf (consultado em 21 de abril de 2014).

Casal, I. (2000) Sobre la anatomía de lo cómico: Recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal. In: Zorraquino, M. e Pelegrín, C. (eds.). *Actas del XI Congreso internacional de ASELE*. Zaragoza. pp. 439-449. Disponível na web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0439.pdf (consultado em 10 de julho de 2014)

Cases, F. (2013) *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. Dissertação de Mestrado em Ciencia del Lenguaje y Filología Hispánica. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponível na web: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_24CHEIKHKHAMIS.pdf?documentId=0901e72b8172935e (consultado em 26 de julho de 2014).

Conselho da Europa. (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. Edições Asa. Porto.

Corpas Pastor, G. (1996) *Manual de fraseología española*. Editorial Gredos, S.A. Madrid.

Correia, M. (1995) O léxico na economia da língua. In: *Ciência da Informação*. Vol. 24, número 3. Disponível na web: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/522/473> (consultado em 18 de fevereiro de 2014).

Correia, M. (2000) Homonímia e polissemia - Contributos para a delimitação de conceitos. In: *Palavras*. n.º 19, Lisboa: Associação dos Professores de Português. pp. 57-75. Disponível na web: http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2000-mcorreia-homonimia_polissemia.pdf (consultado em 21 de abril de 2014).

Correia, M. & Lemos, L. (2005) *Inovação Lexical em Português*. Edições Colibri – Associação de Professores de Português.

Elorza, R. (2008) El Cambio Semántico. In: Miguel, Elena de (ed.) *Panorama de la lexicología*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Faria, I. (2003) Contacto, variação e mudança linguística. In: Mateus, M., *et al* (org.) *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª edição. Parte I. Capítulo 2. Editorial Caminho. Lisboa. pp. 917-983

Fernandes, N. (2009) *Relações Semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira*. FLUP. Porto.

Figueiredo, O. (2004) O Português abre portas: A quem? E como? In J. Greenfield (org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto. pp.107-114.

Figueiroa, C. (2011) *A canção: um objeto (inter)cultural de aprendizagem na aula de PLE (nível A.1.2)*. FLUP. Porto.

Gama, B. (2009) *O Léxico em aulas de PLE. Um contributo para o Ensino de Colocações*. FLUP. Porto.

García, M. (2006) *Las colocaciones y su enseñanza en la classe de ELE*. Cuadernos de Didáctica del Español / LE. Arco Libros, S.L. Madrid.

García, M. (2009) Aprender y enseñar léxico. In: *Expolíngua 1996 - Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. nº9. MarcoELE Disponível na web: <http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> (consultado em 14 julho 2014).

Gelabert, M. J. (2005) Producción de materiales para la enseñanza del español. In: Moreno, Francisco (eds.), *Cuadernos de didáctica del Español/LE*. Arco Libros S.L. Madrid. pp.53-66.

Grosso, M. J. (coord.) (2011) *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro - documento orientador*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gualda, M. (2008) *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Arco Libros, S.L. Madrid.

Higueras, M. (2004) Claves prácticas para la enseñanza del léxico. In: *Revista Nebrija - La lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*. Centro Virtual Cervantes.

Huyen, N. e Nga, K. (2003) Learning vocabulary through games - The effectiveness of learning vocabulary through games. In: *Asian EFL Journal*. Disponível na web: <http://asian-efl-journal.com/quarterly-journal/2003/12/31/learning-vocabulary-through-games-the-effectiveness-of-learning-vocabulary-through-games/#thethe-tabs-1-4> (consultado em 10 de julho de 2014)

Koike, K. (2001) *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Universidad de Alcalá. Takushoku University.

Leiria, I. (2001) *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Tese de doutoramento em Linguística Aplicada. Universidade de Lisboa. Disponível na web: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcvc.instituto-camoes.pt%2Fconhecer%2Fbiblioteca-digital-camoes%2Fdissertacoes-e-teses%2F1636-1636%2Ffile.html&ei=bqokVID1F_Su7Aa44ICQAQ&usq=AFQjCNHMUTzq5QcbuKOnZ

[AZnpKQLdr5CpA&sig2=xXvQgz-aYtZcb6apNNQL_A](#) (consultado em 2 de agosto de 2014).

Martínez, I. (1999) La enseñanza de las unidades fraseológicas. *Cuadernos de didáctica del español / LE*. Arco Libros, S.L. Madrid.

Mateus, M. e Cardeira, E. (2007) Norma e Variação. *O Essencial sobre Língua Portuguesa*. Editorial Caminho, S.A.

Medina, S. (2003). Acquiring Vocabulary Through Story-Songs. In: *Language, Literacy and Academic Development for English Language Learners*. Pearson Educational Publishing. Disponível na web: <http://www.scribd.com/doc/48535797/Using-Music-to-Enhance-Second-Language-Acquisition-From-Theory-to-Practice> (consultado em 10 de julho de 2014).

Miranda, P. (2008) Neología y Pérdida Léxica. In: Miguel, Elena de (ed.) *Panorama de la lexicología*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona.

Murphy, M. Lynne (2010) *Lexical meaning*. Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. Cambridge.

Olano, C. (2004) *Lexicología y semántica léxica – Teoría y aplicación a la lengua española*. Ediciones Académicas. Madrid.

Oliveira, C. (2011) *Desenvolvimento da competência lexical em aulas de PL2/PLE no nível A.1.2*. FLUP. Porto.

Pereira, I. (2013) Processos de construção não concatenativa. In: Rio-Torto, G. *et al. Gramática Derivacional do Português*. Capítulo 9. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Polónia, C. (2009) *As Expressões Idiomáticas em Português Língua Estrangeira. Uma Experiência Metodológica*. FLUP. Porto.

Rio-Torto, G. (2006) *O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais*. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas (ILLP). Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível na web: <https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/13412/1/O%20L%C3%A9xico%20%3A%20sem%C3>

[A2ntica%20e%20gram%C3%A1tica%20das%20unidades%20lexicais.pdf](#) (consultado em 30 de junho de 2014).

Rio-Torto, G. e Ribeiro, S. (2010) Unidades Pluriverbais – Ensino e Processamento. In: Marçalo, M. J. *et al* (Eds.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade de Évora. Disponível na web: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg32/17.pdf> (consultado em 20 de fevereiro de 2014).

Rio-Torto, G. (2013) Composição. In: Rio-Torto, G. *et al*. *Gramática Derivacional do Português*. Capítulo 7. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Rodrigues, A. (2013) Introdução. In: Rio-Torto, G. *et al*. *Gramática Derivacional do Português*. Capítulo 1. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Sanromán, Á. (2000) A unidade lexicográfica - palavras, colocações, frasesmas, pragmatemas. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Linguagem - Linguística Aplicada. Universidade do Minho. Braga. Disponível na web: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4573/1/A_Unidade_Lexicografica.pdf (consultado em 6 de abril de 2014).

Silva, A. S. (1990) *Polissemia e Homonímia – Contribuições para um estudo funcional*. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga. Braga.

Silva, A. S. (1992) *Metáfora, Metonímia e Léxico*. Separata da Revista Diacrítica, Nº7. Braga. pp.313-330.

Silva, H. (2013) *Oficina Lexical: um contributo para o desenvolvimento da competência lexical no ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira*. FLUP. Porto.

Takač, V. (2008) *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Multilingual Matters Ltd.

Valente, A. (2012) *Neologia na mídia e na literatura – percursos linguístico-discursivos*. Quartet Editora. Rio de Janeiro.

Vallejo, R. (2005) *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arcos Libros. Madrid

Vidal, M. (2007) *Apuntes de Semántica léxica*. Librería UNED. Madrid.

Vidiela, M. (2012) El enfoque léxico en los manuales de ELE. In: *Marco ELE. Suplementos*. nº14. Disponível na web: <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf> (consultado em 29 de julho de 2014)

Vilela, M. (1979) *Estruturas Léxicas do Português*. Livraria Almedina. Coimbra.

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

Vilela, M. (1995) *Léxico e gramática*. Livraria Almedina. Coimbra.

Vilela, M. (2002) *Metáforas do nosso tempo*. Livraria Almedina. Coimbra.

Villalva, A. (2003) Aspectos Morfológicos da Gramática do Português. In: Mateus, M., *et al* (org.) *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª edição. Parte V. Editorial Caminho. Lisboa. pp. 917-983.

Villalva, A. (2008) *Morfologia do Português*. Universidade Aberta. Lisboa.