

Abordagem ao ensino-aprendizagem das unidades lexicais multipalavra

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	ABORDAGEM AO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS UNIDADES LEXICAIS MULTIPALAVRA
Autor	Isabel Maria Ferreira Gorgulho
Orientador	Prof. Doutora Ana R. Luís
Coorientador	Mestre Ana Patricia Rossi Jiménez
Júri	Presidente: Judite Manuela Silva Nogueira Carecho Vogais 1. Doutora Diana Mary Silver 2. Dr^a Ana Patricia Rossi Jiménez
Identificação do Curso	2º Ciclo de Estudos em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Inglês e Espanhol
Data da defesa	30-10-2015
Classificação	19 valores



AGRADECIMENTOS

Às orientadoras da FLUC, a Doutora Ana R. Luís e a Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez, pela atenção, orientação e comentários impulsionadores de reflexão e pelos empréstimos bibliográficos de tanta utilidade.

Às minhas orientadoras de escola, Patrícia Sacadura e Liliana Cruz, pelo acompanhamento, disponibilidade e aconselhamento dado ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada.

À minha colega de estágio, Marta Roque, pelo companheirismo e pela sua opinião humilde, que contribuíram para desfazer algumas dúvidas e aperfeiçoar o meu desempenho.

À minha família, pela paciência, pelo apoio e compreensão em todos os momentos.

RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresenta, além de uma contextualização da prática pedagógica supervisionada e de uma breve reflexão sobre o desempenho pessoal, uma *Abordagem ao ensino-aprendizagem das unidades lexicais multipalavra*.

Na primeira parte deste relatório, é contextualizado o meio em que decorreu a prática pedagógica no ano letivo 2014/2015. Na segunda parte, apresenta-se uma reflexão pessoal sobre o trabalho realizado durante o estágio, sobre as expectativas e desafios, bem como sobre as aulas lecionadas e as atividades extracurriculares organizadas. Na terceira parte, abordamos as unidades lexicais multipalavra, apresentamos as distintas classificações sugeridas por vários autores e refletimos sobre o ensino-aprendizagem dessas unidades, incluindo as suas implicações didáticas, o ensino explícito e implícito, bem como a pertinência da variedade de atividades e estratégias no ensino. Analisamos, antes de tudo, a forma como as unidades lexicais multipalavra contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de Língua Estrangeira (LE). Para tal, fazemos uma breve descrição da evolução do papel do léxico no ensino-aprendizagem ao longo das últimas décadas, analisamos a aquisição mental do léxico e o seu efeito na competência comunicativa.

Finalmente, exploramos atividades direcionadas para o ensino das unidades lexicais multipalavra, analisamos as propostas didáticas colocadas em prática no âmbito da prática pedagógica supervisionada e apresentamos as principais conclusões retiradas desta abordagem.

Palavras-chave: unidades lexicais multipalavra; competência comunicativa; aquisição de léxico; colocações, expressões idiomáticas; fórmulas de rotina; locuções.

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Caracterização do Contexto Socioeducativo	3
1.1. O concelho	3
1.2. A escola.....	4
1.2.1 Sua história.....	4
1.2.2 O Projeto Educativo	6
1.2.3 A comunidade escolar - corpo docente e corpo discente	7
1.3. A turma da prática pedagógica	8
1.4. A professora estagiária.....	9
2. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica	11
2.1. Expetativas e desafios	11
2.2. Aulas lecionadas	12
2.2.1 Aulas de Inglês	14
2.2.2 Aulas de Espanhol.....	15
2.3 Atividades extracurriculares	17
2.3.1 Atividades extracurriculares da área de Inglês.....	17
2.3.2 Atividades extracurriculares da área de Espanhol.....	18
2.3.3 Outras atividades extracurriculares	20
2.4. Síntese	20
3. Abordagem ao ensino-aprendizagem de unidades lexicais multipalavra.....	22
3.1. O papel do léxico no ensino-aprendizagem de LE	23
3.2. A aquisição do léxico e a competência comunicativa	25
3.3. A unidade lexical multipalavra: proposta de classificação	28
3.4. O ensino-aprendizagem das unidades lexicais multipalavra e as implicações didáticas.....	35
3.4.1 O tratamento das unidades lexicais multipalavra por nível linguístico	38
3.4.2 O ensino-aprendizagem implícito/ explícito e a autonomia do aluno	39
3.4.3 A variedade na aprendizagem	42
3.5. Atividades para o ensino-aprendizagem de unidades lexicais multipalavra.....	44
3.6. Propostas didáticas para o ensino-aprendizagem de unidades lexicais multipalavra	48
3.6.1 Propostas didáticas para as aulas de Inglês	49
3.6.1 Propostas didáticas para as aulas de Espanhol	55
Conclusão	62
Bibliografia.....	64
Anexos.....	67

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, elaborou-se o presente relatório de estágio que descreve o trabalho realizado durante a prática pedagógica supervisionada, no ano letivo de 2014/2015, no Colégio Bissaya Barreto, em Coimbra.

O relatório apresentado divide-se em três partes. Dedicamos a primeira parte a uma breve descrição do contexto geográfico, cultural, económico e socioeducativo da escola em que se realizou a prática pedagógica. Na segunda parte, reservamos espaço para uma reflexão pessoal sobre a experiência pedagógica e as atividades curriculares e extracurriculares em que tivemos parte ativa. Na terceira parte, desenvolvemos o tema monográfico, *Abordagem ao ensino-aprendizagem das unidades lexicais multipalavra*, procurando refletir sobre a importância da aprendizagem de unidades lexicais multipalavra, na aprendizagem de Inglês e Espanhol como línguas estrangeiras (LE) em níveis elementares.

A partir dos anos 70, o léxico passou a ocupar o papel central que há muito lhe tinha sido negado no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que, até então, tinha sido atribuído à gramática. É-lhe reconhecido o valor comunicativo, pois tal como afirmado por Wilkins (1972, citado por Carter e McCarthy, 1988:42) "...without grammar little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed" e gradualmente se foram revelando as vantagens de intensificar a componente lexical para melhorar a competência comunicativa dos alunos nas aulas.

Atualmente, a dificuldade em reter o vocabulário aprendido e a pobreza lexical que muitos alunos manifestam na aprendizagem de línguas estrangeiras, em níveis superiores, levam-nos a refletir sobre a forma como é adquirido o léxico e a potencialidade do ensino-aprendizagem de unidades lexicais multipalavra. A pesquisa bibliográfica realizada conduziu-nos a distintas classificações das unidades lexicais multipalavra, propostas por diferentes autores da área do ensino de Inglês e de Espanhol como LE. Apesar de distintas, o propósito é o mesmo – delimitar esse conteúdo lexical, de modo a desenvolver diferentes estratégias que impulsionem o ensino-aprendizagem, das quais os alunos podem beneficiar.

Assim, após uma revisão de literatura especializada, demarcamos como objetivos do terceiro capítulo, oferecer uma perspetiva evolutiva da função do léxico ao longo do ensino-aprendizagem das LE, compreender o processo mental de aquisição de LE, definir e

apresentar as distintas classificações, debater questões de relevo no ensino-aprendizagem das unidades lexicais multipalavra e as implicações didáticas.

Finalmente, apresentaremos algumas atividades sugeridas por alguns autores a realizar nas diferentes etapas de aprendizagem do léxico e propor-nos-emos a refletir sobre o desempenho durante o ensino-aprendizagem de propostas de atividades com unidades lexicais multipalavra realizadas durante a prática pedagógica supervisionada.

1. Caracterização do Contexto Socioeducativo

Nesta primeira secção do relatório da prática pedagógica supervisionada, será apresentada uma descrição do meio geográfico, cultural e socioeducativo no qual se situa o Colégio Bissaya Barreto (CBB), instituição em que decorreu o estágio pedagógico. Será feita uma breve caracterização da cidade de Coimbra e abordada a história da instituição e o respetivo projeto educativo, a orgânica, o corpo docente e o corpo discente. Serão apontadas as principais características da turma onde foi realizada a prática pedagógica supervisionada e, por último, será feita a apresentação da professora estagiária.

1.1. O concelho

O Colégio Bissaya Barreto, pertencente à Fundação Bissaya Barreto, localiza-se em Bencanta, no distrito de Coimbra, na região Centro, sub-região do Baixo Mondego. O distrito limita a norte com o município da Mealhada, noroeste com Cantanhede, nordeste com Penacova e Vila Nova de Poiares, a sul com Condeixa-a-Nova, sudoeste com Montemor-o-Velho e sudeste com Miranda do Corvo.

A cidade de Coimbra tem uma área de 319,4Km² e apresenta uma posição central e estratégica em relação ao distrito do qual é sede e em relação ao país. É também sede de concelho e de comarca, albergando muitos dos serviços do Estado. Tem um total de 143.052 habitantes¹ em 18 freguesias. A freguesia de São Martinho do Bispo, à qual pertence o Colégio Bissaya Barreto tem 14.147 habitantes, de acordo com os dados dos Censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE), sendo que a população residente no concelho tem vindo a aumentar.

De acordo com a Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro² (CCDR), em 2007, Coimbra estava entre os 20 municípios mais populosos do país, tratando-se de um pólo atrativo de emprego em relação aos municípios contíguos, com os quais tem movimentos pendulares, e beneficia de boas ligações rodoviárias. Em termos económicos e, mais concretamente no que se refere aos setores de atividade, predomina o setor dos serviços,

¹ Censos - Região Centro 2011 http://datacentro.ccdrc.pt/Uploads/Docs/RC_Censos2011_Prelim.pdf (consultado em 16-11-2014)

² CCDR - Caracterização Socioeconómica do Distrito de Coimbra – 2009
https://www.ccdrc.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=369%3Adocumentos-de-analise&catid=120%3Adesenvolvimento-regional&Itemid=351&lang=pt (consultado em 30-11-2014)

nomeadamente, comércio grosso e a retalho, atividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas. Comparativamente ao resto do país, o número de empresas ligadas à saúde e ação social e à educação é superior em Coimbra. E a atividade industrial baseia-se fundamentalmente na indústria transformadora de recursos naturais endógenos.

Segundo o PORDATA³, os níveis de escolarização dos habitantes do concelho de Coimbra são na sua maioria do ensino superior (26,9%), do 1º ciclo do ensino básico (21,5%), do 3º ciclo do ensino básico (17,4%), do secundário (16,9%) e os restantes com formação de 2º ciclo do ensino básico ou sem qualquer nível de escolaridade. De acordo com o Instituto de Educação e Formação Profissional (IEFP)⁴ e segundo dados de 2008, que constam no Diagnóstico Social do Concelho de Coimbra, é na população com qualificações de ensino superior onde mais incide a taxa de desemprego, seguindo-se a do ensino secundário e a do 1º ciclo do ensino básico (p.19). A população com nível de escolarização de 2º ciclo do ensino básico é a menos afetada pelo desemprego. Além disso, a taxa de analfabetismo é de 6,4 %, abrangendo na sua maioria a população feminina.

A existência da Universidade e de outros estabelecimentos de ensino superior em Coimbra coloca o distrito de Coimbra numa posição acima do resto do país pela proporção de alunos matriculados no ensino superior. No entanto, ainda não oferece condições para fixar os jovens recém-licenciados e altamente especializados. A oferta educativa do concelho de Coimbra é bastante diversificada, tanto a nível de ensino público como de ensino privado.

No que se refere à oferta cultural, Coimbra está relativamente bem posicionada. Destacam-se o Museu Machado de Castro, a Universidade, o Teatro Académico Gil Vicente, o único edifício teatral universitário do país, e outros locais que albergam eventos culturais como o Teatro Cerca de São Bernardo, a Oficina Municipal do Teatro (Teatrão) e o Pavilhão Centro de Portugal. Apoiam e dinamizam a maior parte das atividades culturais e musicais em Coimbra.

1.2. A escola

1.2.1 Sua história

A história do Colégio Bissaya Barreto prende-se com a Fundação Bissaya Barreto (FBB) e a obra social do seu fundador, que tinha como lema: *“Façamos felizes as crianças da nossa terra”*.

³ www.pordata.pt (consultado em 16-11-2014)

⁴ Diagnóstico Social do Concelho de Coimbra: <http://www.cm-coimbra.pt/dmdocuments/DS.pdf> (consultado em 16-11-2014)

Fernando Baeta Bissaya Barreto Rosa nasceu a 29 de Outubro de 1886 em Castanheira de Pêra, no distrito de Coimbra. Formou-se em Medicina e tornou-se professor catedrático, médico-cirurgião, grande humanista e filantropo. A sua carreira profissional e obra social marcaram profundamente a cidade de Coimbra, tornando-se uma das maiores figuras de referência na história da assistência pública e da medicina social em Portugal. Deixou todos os seus bens à fundação constituída em 1958, à qual presidiu durante os primeiros 16 anos da sua criação.

Embora o Colégio Bissaya Barreto esteja em funcionamento apenas desde 2003, desde há algumas décadas que a Fundação desenvolvia naquele espaço a sua intervenção na área da educação, através do Instituto de Surdos. O Professor Doutor Bissaya Barreto criou, em 1964 o Instituto de Surdos de Bencanta, na senda do projeto de apoio à Criança e à Família da Fundação. Durante vários anos, o Instituto procurou dar resposta às necessidades das crianças e jovens surdos, ao nível médico, escolar e social. Apenas em Lisboa e Porto existiam estabelecimentos especializados em dar resposta a crianças com deficiência auditiva. O Instituto funcionava inicialmente em regime de internato para 54 alunos, com o objetivo de fazer diagnóstico e profilaxia da surdez, e recuperação pedagógica e social dessas crianças. Durante vários anos o seu papel social e educativo destacou-se, chegando a ter mais de 200 surdos.

No entanto, em 2003, o paradigma pedagógico até aí adotado foi alterado. A Fundação criou um colégio aberto a toda a comunidade, tendo por base o conceito de escola inclusiva, seguindo as práticas pedagógicas que prevaleciam no estrangeiro⁵: a todos os alunos devem ser reconhecidas e respeitadas as necessidades e os vários estilos e ritmos de aprendizagem. Em 2005, em substituição do Instituto foi fundado o Colégio Bissaya Barreto.

Inicialmente, alargou-se a oferta educativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico e em 2009 ao 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, o colégio conta ainda com cursos profissionais de nível IV, com equivalência ao 12º ano, tais como curso de Técnico de Termalismo e Técnico Auxiliar Protésico.

O espaço do colégio abrange edifícios cobertos e áreas verdes. Possui modernas e bem equipadas instalações educativas e desportivas (uma piscina coberta de 25 metros e um pavilhão polidesportivo). O acesso às instalações é privilegiado, permitindo facilidade de estacionamento.

⁵ <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=19156&langid=1> [consultado em 30-11-2014]

Para além das atividades de enriquecimento curricular, o colégio oferece várias atividades extracurriculares – a Academia de Línguas (aberta a alunos externos), vários desportos (futsal, rãguebi, badmington e natação) e clubes (europeu, de robótica, de fotografia, do ambiente, do teatro, da música, ballet, coro e xadrez).

Gerido pela Fundação Bissaya Barreto, não tem contrato de associação, contudo, recebe alunos de famílias carenciadas que têm uma bolsa de apoio⁶.

1.2.2 O Projeto Educativo

De acordo com o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo⁷, as escolas particulares podem funcionar em regime de autonomia pedagógica, no âmbito do seu projeto educativo. O projeto educativo do Colégio Bissaya Barreto assenta em três dimensões: a académica, a humana e a extracurricular, tendo por base um modelo educativo projetado de acordo com os valores “altruístas e humanistas defendidos, veiculados e concretizados pelo seu patrono, o Professor Doutor Bissaya Barreto”.

O modelo educativo passa pela educação para a cidadania; pela valorização da responsabilidade; pela disciplina e pela participação na sociedade; pela pluralidade, democraticidade e respeito pela diferença; pela diversidade e consciência ambiental. Na concretização do projeto educativo têm parte ativa os diversos órgãos da escola.

A entidade titular do Colégio Bissaya Barreto é a Fundação Bissaya Barreto, à qual cabe definir as orientações gerais para a colégio, os investimentos, responder pelos subsídios e créditos, assegurar a contratação e gestão do pessoal, estabelecer a organização administrativa e fazer cumprir as obrigações impostas por lei. A administração do colégio cabe à Fundação Bissaya Barreto, a quem compete deliberar em matéria administrativa e financeira. O colégio dispõe, no entanto, de Serviços de Administrativos, tais como os Serviços de Apoio e Secretaria.

À Direção do Colégio respondem os Serviços Administrativos, a Academia de Línguas e a Direção Pedagógica. O Conselho Pedagógico, que integra Direção Pedagógica, compete representar a escola junto do Ministério da Educação e Ciência. O Diretor preside o Conselho Pedagógico do qual fazem parte os coordenadores de 1º, 2º e 3º ciclos, o coordenador dos cursos profissionais, os coordenadores de departamento (do departamento de Expressões, do departamento de Línguas e Ciência Sociais e Humanas e do departamento de

⁶ <http://www.fbb.pt/areas-de-intervencao/educacao/> [consultado em 30-01-2015]

⁷ Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro de 1980 alterado pelo Decreto-Lei n.º 484/88, de 29 de Dezembro.

Matemática e Ciências Experimentais), bem como estruturas de apoio e complemento que abrangem o Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, Educação Especial, Atividades Extracurriculares, Atividades de Complemento Curricular, Informática, Salas de Estudo e Biblioteca.

1.2.3 A comunidade escolar - corpo docente e corpo discente

De acordo com informação atualizada na página oficial do colégio, o Colégio Bissaya Barreto conta com 30 docentes que lecionam do 1º ciclo aos Cursos Profissionais. Há ainda formadores externos que lecionam a parte técnica dos cursos profissionais. Os docentes são na sua grande maioria do quadro, pois *“o colégio acredita que um corpo docente estável, profissionalizado, dedicado (...) constitui um fator basilar para a organização e bom funcionamento do mesmo, pois os professores têm na formação/educação dos seus alunos um papel importante, servindo não só como um transmissor de conhecimentos, mas também como referência e modelo a seguir.”*⁸

Segundo o Despacho nº 5328/ 2011, no que se refere a distribuição de serviço docente (art.º 3), *“os docentes podem, independentemente do grupo pelo qual foram recrutados, lecionar toda e qualquer disciplina, no mesmo ou noutra ciclo ou nível de ensino, para a qual detenham habilitação adequada.”* Alguns docentes do colégio lecionam, portanto, em diferentes ciclos, níveis de ensino e áreas de recrutamento. As atividades e aulas em que estão envolvidos vão desde as atividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo, à leção nos 2º e 3º ciclos. A título de exemplo, a professora de expressão musical/educação musical, é responsável pelas atividades lúdico expressivas, a professora de expressão plástica leciona Educação Visual e TIC ou Expressão Plástica e Educação Visual e Educação Tecnológica, alguns professores de Educação Física lecionam expressão físico-motora. Há professores que lecionam diferentes disciplinas como Português e Espanhol, Português e Francês, Português e Introdução à Cultura Clássica, Geografia e Área de Integração, Ciências Naturais e Matemática. Todos possuem titularidade de formação científica na área disciplinar a lecionar.

A única docente de Educação Especial é responsável pela coordenação do acompanhamento aos alunos com necessidades educativas. Estabelece com os outros docentes as abordagens e os métodos a adotar relativamente aos casos de alunos com adaptações curriculares.

⁸ Projeto Educativo do Colégio Bissaya Barreto facultado pela Coordenação do Colégio.

No que se refere ao corpo discente, e de acordo com informação disponibilizada pela coordenação, o Colégio Bissaya Barreto tem um total de 380 alunos. Estão distribuídos de acordo com os ciclos de ensino e cursos profissionais a funcionar, como o Curso de Técnico de Termalismo.

O 1º ciclo do ensino básico conta com 145 alunos e o 2º ciclo com 81 alunos. O 3º ciclo do ensino básico tem um total de 72 alunos: 25 alunos no 7º ano, 32 no 8º ano e 15 no 9º ano. Os cursos profissionais contam com 82 alunos no total.

A disciplina de Inglês é obrigatória desde o 2º ciclo e é oferecida como atividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo, a todos os anos letivos. A disciplina de Espanhol é ministrada no colégio, desde o início da sua fundação, como disciplina obrigatória no 3º ciclo e enquanto atividade de enriquecimento curricular no 2º ciclo.

1.3. A turma da prática pedagógica

A caracterização da turma na qual decorreu a prática pedagógica baseia-se na informação contida no Plano de Turma, documento elaborado pelo Diretor de Turma, tendo por base um questionário biográfico de cada aluno preenchido no início de cada ano letivo. Apresentaremos, portanto, a constituição da turma, a área de residência dos alunos, dados relativos ao agregado familiar e os aspetos facilitadores e inibidores da aprendizagem, segundo as suas respostas.

A turma em que foi realizado o estágio pedagógico no Colégio Bissaya Barreto, no âmbito das disciplinas de Inglês e de Espanhol, foi a turma do 7º A, constituída por 25 alunos, dos quais 14 eram rapazes e 11 eram raparigas.

A grande maioria dos alunos reside na área urbana de Coimbra, mas sete alunos vivem em localidades do distrito: Montemor, Taveiro, Penacova, Mealhada, Miranda do Corvo. Nas deslocações casa/escola, todos utilizam viatura particular, exceto três alunos que vão no autocarro do colégio. A maioria dos alunos frequentou o Colégio no ano anterior. As habilitações dos encarregados de educação são variadas, mas na sua maioria são licenciados, apenas quatro têm o secundário.

A turma tem alunos com necessidades educativas especiais: uma aluna para quem foi elaborado um Programa Educativo Individual (PEI), dirigidos a alunos cujas necessidades são de carácter permanente; outra aluna tem um Currículo Específico Individual (CEI), dirigido a alunos com menor autonomia; há ainda dois alunos disléxicos a quem é ponderada a

avaliação; dois alunos com retenção no seu percurso educativo; quatro alunos com dificuldades visuais e um com dificuldades de linguagem.

De uma forma geral, os alunos mostram-se motivados para o trabalho em aula, são criativos e empenhados nas tarefas das aulas, sobretudo na participação oral, o que, por vezes, se traduz em alguma agitação a nível de comportamento. Quanto aos hábitos de estudo em casa, vinte e três alunos fazem-no individualmente, no quarto ou num local apropriado para o estudo, beneficiando muito esporadicamente da ajuda dos pais ou de um explicador. Um dos alunos realiza as tarefas com a ajuda dos avós. No geral, os alunos referem que estudam mais de uma hora por dia.

As disciplinas a que os alunos referem ter mais dificuldades são as seguintes: Português (sete alunos), Matemática (dez alunos), e Inglês (sete alunos). Os restantes alunos referem História, Ciências da Natureza e Educação Visual. A disciplina a que a maioria dos alunos diz ter menos dificuldades é História (oito alunos).

Quanto às atividades de tempos livres, ver televisão é a atividade preferida e, no que toca a gostos televisivos, vinte e dois alunos referem as séries, dezassete gostam mais de desenhos animados e os restantes ficam divididos entre documentários e concursos. Cinco alunos gostam de ver telenovelas e seis alunos preferem futebol. Todos têm computador em casa, que utilizam para fazer trabalhos, navegar na internet, jogar jogos e consultar o *e-mail*. Relativamente às atividades de ocupação de tempos livres, os alunos gostam de ouvir música, conversar, passear, ler, aprender música, dançar e ajudar os pais em casa.

1.4. A professora estagiária

No ano de 2005, terminei a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Ingleses, do ramo científico. Após a conclusão da licenciatura, procurei outra área de especialização – Ciências Documentais, variante de Arquivo, no âmbito da qual concluí uma Pós-graduação em 2007, mas que nunca exerci. A minha primeira experiência de ensino acontece em 2008, altura em que surgiu a possibilidade de dar formação de Inglês a adultos. Seguiu-se, nos anos seguintes, o contacto com alunos de outras faixas etárias, quer do pré-escolar quer do 1º ciclo, o que contribuiu para a tomada de decisão de optar pelo ensino como área profissional.

Frequentei ações de formação oficiais do Ministério da Educação e investi na minha formação pedagógica, frequentando um curso da Cambridge ESOL, em 2009, para a obtenção do *Certificate of English Language Teaching to Adults* (CELTA). Continuei a dar as aulas de

Inglês ao primeiro ciclo, a ministrar formação a adultos, mas permanecia a sensação de que a formação académica e profissional não estava completa. Por isso, decidi frequentar o mestrado, para obter a profissionalização. Não tendo a possibilidade de me profissionalizar conjugando as duas línguas da primeira licenciatura pré-Bolonha (o Português e o Inglês), teria que frequentar uma nova licenciatura. Por isso, resolvi aprender espanhol. A aprendizagem desta língua não seria uma novidade, uma vez que já tinha frequentado aulas de espanhol num centro creditado pelo Instituto Cervantes e possuía conhecimentos de nível intermédio. Optei, portanto, por frequentar a licenciatura em Línguas Modernas, na variante de Inglês/Espanhol, que conclui em 2012.

A candidatura ao Mestrado em Ensino não foi feita de imediato, tendo primeiro optado pela experiência de ensino de Português a estrangeiros como leitora de língua portuguesa, em dois Institutos de Ensino Secundário de Espanha. Desta forma, proporcionou-se a imersão na língua e cultura espanholas, fundamentais para a minha formação. Após esse ano em Espanha, candidatei-me ao Mestrado em Ensino de Inglês/Espanhol, por considerar que sentia necessidade de melhorar a minha formação na área do ensino.

2. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica

Nesta segunda secção, apresentar-se-á uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada e far-se-ão algumas considerações de natureza mais pessoal relativamente à experiência profissional e académica. A secção começa com uma reflexão sobre as principais expectativas e desafios da prática pedagógica, passando de seguida à descrição das atividades extracurriculares desenvolvidas ao longo do estágio.

2.1. Expetativas e desafios

Até à data do início do estágio, a minha experiência de docente teve sempre como público-alvo faixas etárias muito díspares, compreendendo adultos (no âmbito de formações de curta duração) e alunos do primeiro ciclo do ensino básico (no âmbito das atividades de enriquecimento curricular). Por isso, o contacto com alunos de 3º ciclo, concretamente de 7º ano, constituiu uma experiência nova que, muito embora me deixasse um pouco ansiosa, também me despertou a curiosidade e a vontade de me empenhar na prática pedagógica e de estar atenta às necessidades e expectativas dos alunos, procurando sempre motivá-los em todas as aulas.

A formação pedagógica que eu tinha tido até à data do estágio, o *CELTA*, embora extremamente útil e enriquecedora, foi bastante intensiva e tinha decorrido há já algum tempo, num contexto relativamente controlado: os alunos eram adultos e os grupos não tinham para além de 12 pessoas. Evidentemente que, mais tarde, no contexto de formação de adultos, pude contactar com grupos maiores, com outras características e formação educativa. No entanto, comparativamente com o ambiente escolar obrigatório, há uma diferença considerável no que se refere à gestão da sala de aula. Tudo é diferente, começando pelo comportamento, pela disposição dos alunos na sala de aula e pela atitude dos alunos face à aprendizagem. Confesso que a minha maior preocupação passava pela forma como os alunos se sentiriam motivados e interessados pelos temas da aula, e se eu conseguiria cumprir tudo o que tinha planeado ou se seria capaz de antecipar todas as questões colocadas pelos alunos. Além disso, tinha já uma noção bastante concreta de que a prática pedagógica constitui uma oportunidade de progresso profissional constante. No entanto, se não formos autocríticos e não nos permitirmos ser observados e avaliados com alguma frequência, podemos estagnar.

A minha maior dúvida, em relação ao meu desempenho nesta etapa, residia na lecionação da língua espanhola e no facto de a prática pedagógica das duas variantes decorrer

na mesma turma. Esta seria efetivamente a minha primeira experiência a lecionar espanhol, cujo estudo e aprendizagem é bastante recente comparativamente com a língua inglesa, além de constituir um grande desafio. O facto de já ter contactado com alunos de primeiro ciclo e ter como desafio constante a procura e adaptação de materiais variados, que apelassem às diversas competências cognitivas dos alunos, permitiu de algum modo transportar essa variedade para o contexto de aprendizagem dos alunos do 7º ano. Embora estes tenham uma maturidade totalmente diferente, constatei que a sua vontade de participar numa aula interessante, com materiais apelativos, é idêntica à dos alunos de 1º ciclo.

2.2. Aulas lecionadas

Ao longo do ano letivo 2014/2015 lecionei as disciplinas de Inglês e de Espanhol na mesma turma de 7º ano, procurando manter o mesmo sentido de responsabilidade, assiduidade, pontualidade, entusiasmo e criatividade em relação às duas disciplinas.

Durante a preparação para a prática pedagógica, ao longo do ano letivo, consultei materiais didáticos de carácter geral e outros de âmbito mais específico que me permitiram preparar as aulas das duas disciplinas, elaborar atividades e desenvolver uma melhor capacidade de análise dos meus materiais e das minhas próprias aulas. Em sessões de seminário, apresentei as planificações das aulas e aceitei com espírito de abertura e de desafio as sugestões que me foram feitas pela orientadora e pela colega de estágio, com vista a melhoria da execução das minhas aulas. Por outro lado, tentei sempre que as minhas intervenções relativamente ao trabalho desenvolvido pela minha colega fossem equilibradas e construtivas.

As características da turma da prática pedagógica suscitaram várias vezes a abordagem à questão da avaliação, nomeadamente dos alunos com necessidades educativas especiais e das suas dificuldades. Sendo a avaliação um tema particularmente importante e algo complexo, nas reuniões de conselho de turma que observei foi possível tomar conhecimento dos aspetos ponderados na avaliação de cada aluno. Nos seminários e noutras reuniões informais com a orientadora, procurei intervir de forma a esclarecer as minhas dúvidas e, inclusivamente, consultei outras fontes de informação acerca do tema da avaliação. Esta abordagem permitiu-me ter uma melhor consciência da especificidade da turma e permitiu-me facilitar a minha adaptação aos alunos e às suas características.

Também os seminários de Inglês me ofereceram a oportunidade para refletir sobre algumas das minhas insuficiências. Por exemplo, com a ajuda da minha orientadora, percebi que a forma como eu expunha a informação no quadro influenciava a forma como esta era percebida e copiada pelos alunos para os seus cadernos. Sei que a evolução é um *continuum*, mas creio já ter dado passos importantes na forma como apresento os conteúdos no quadro para os alunos em ambas as disciplinas.

No que se refere à planificação das aulas, creio ter sido bastante consistente na seleção dos objetivos e materiais a adaptar às atividades, procurando adequá-los aos conteúdos dos programas e às instruções das orientadoras. Tive sempre em conta a necessidade de articular os objetivos, conteúdos e competências a trabalhar com as aulas anteriormente lecionadas ou que posteriormente viriam a ser lecionadas pela minha colega de estágio e pela minha orientadora, bem como a especificidade da turma. Também neste sentido, entreguei as planificações atempadamente, de forma a serem discutidas e posteriormente modificadas, tendo em conta as observações das orientadoras e da colega estagiária.

Quanto à prática da lecionação, reconheço a necessidade de coerência e, embora tenha o meu jeito particular e tenha tomado opções que diferem um pouco da atuação das minhas orientadoras, nomeadamente no que toca a redação do sumário no final da aula, procurei também aplicar as mesmas estratégias por elas usadas, como por exemplo a apresentação do ditado popular mensal nas aulas de espanhol. Por outro lado, nas lecionações iniciais, reconheço que fui um pouco ambiciosa em relação ao número de atividades por aula e ao tempo previsto para cada atividade. Este aspeto foi gradualmente melhorado. Mantive a preocupação em prever a maioria das situações e questões colocadas pelos alunos e procurei ser exaustiva no que se refere às etapas, sequência da aula e à antecipação da reação dos alunos, tendo com isso justificado a escolha e alteração de uma atividade ou estratégia em particular.

No que respeita a execução dos planos de aula, demonstrei, para além da preocupação em cumprir todas as etapas e as ligações entre as atividades, preocupação em efetivamente ensinar os alunos e não o plano. É fundamental seguir a sequência lógica das atividades, estar atenta ao tempo, mas acima de tudo, às dificuldades dos alunos. E, creio que o fui demonstrando ao longo das diversas aulas, ensinando e verificando o vocabulário incidindo na pronúncia e no significado, por exemplo através de várias estratégias, dando exemplos, apresentando definições, fazendo representações gráficas, colocando-o em contexto. Além disso, fui dando *feedback* e reforço positivo aos alunos pelo uso do vocabulário e da gramática. Para isto, contribuiu também a minha preparação científica, pedagógica e

linguística que, embora na área do Inglês se tenha manifestado mais firme do que na do Espanhol, me possibilitou flexibilidade e adequação a cada situação mais ou menos previsível em aula, como, por exemplo, a ligação do conteúdo das aulas à experiência pessoal e aos interesses dos alunos, ou até na gestão do comportamento.

A minha relação com os alunos teve sempre por base a necessidade de motivá-los e fomentar o seu interesse pelos temas tratados em aula, valorizado as ideias deles. Para isso contribuiu sempre uma relação equilibrada de respeito, boa disposição e reforço positivo, mas também algumas chamadas de atenção em momentos de maior agitação. Nesses momentos, tentei imprimir dinamismo e ritmo às aulas, levando-os a envolverem-se nas atividades de forma mais ativa e procurando responder às dúvidas por eles colocadas.

Passarei de seguida, às atividades desenvolvidas em particular em cada disciplina, procurando definir o meu desempenho de uma forma mais concreta.

2.2.1 Aulas de Inglês

Durante o estágio, lecionei um total de 8 aulas de Inglês, quatro aulas de 45 minutos e quatro de 90 minutos, tal como constava no Plano Individual de Formação. Todas as aulas foram assistidas pela orientadora da escola e duas dessas aulas foram assistidas pela orientadora da Faculdade de Letras.

Tal como referido anteriormente, a confiança sentida na lecionação das aulas de Inglês foi mais notória ao nível da competência linguística, comparativamente com as aulas de Espanhol. A correta colocação do tom de voz, por forma a captar a atenção e o interesse dos alunos, aconteceu naturalmente, embora sentisse algum nervosismo pelo facto de ser a primeira experiência de ensino a alunos daquela faixa etária. Na primeira aula, não fiz um acompanhamento consistente das atividades que os alunos estavam a realizar e, por querer acompanhar o ritmo de todos, que nem sempre é exequível, não imprimi o ritmo necessário, nem destinei aos alunos um limite de tempo para cada atividade. Houve melhorias significativas ao longo das aulas no que se refere a estes aspetos. Contudo, outras questões surgiram, nomeadamente quando tive que demonstrar a minha capacidade de gerir de forma adequada o quadro e a informação que nele colocava, quer fosse planeado ou não. Ao longo do ano fui escutando a minha orientadora de escola e as sugestões que me foi dando, como a elaboração de um plano de estrutura do quadro para cada etapa da aula, que coloquei em anexo à planificação das aulas e que me permitiu organizar de forma mais clara a apresentação dos conteúdos para os alunos.

Apesar disso, mantive a capacidade de incentivar os alunos a participar nas aulas, fomentando o interesse pelos temas através de uma seleção cuidada de materiais e de um encadeamento lógico das atividades ao longo das várias etapas das aulas. Para a introdução de vocabulário e gramática, diversifiquei as estratégias, tendo levado objetos do quotidiano que tornaram a atividade mais real e apelativa. Tentei variar o uso de tecnologias e de materiais que se poderiam julgar ultrapassados, pois ambos suscitam nos alunos todo o interesse.

Mesmo procurando cumprir o programa da turma, não descurei aspetos culturais e sociais, nomeadamente, a referência às versões da obra *Around the World in 80 Days* ou a referência ao livro em que se baseia a animação *The BoxTrolls*, cuja produção é bastante original. Procurei enquadrar os materiais no seu contexto artístico e social, tendo procurado tratar de forma realista os temas. No caso das aulas subordinadas ao tema do Ambiente, abordei a transformação do lixo em brinquedos e dei aos alunos a oportunidade de conhecerem o trabalho do engenheiro indiano Arvind Gupta, através da visualização de um vídeo e da leitura e compreensão de um texto, por mim redigido, que serviu de ponto de partida real, e quase autêntico, para uma abordagem à responsabilidade social na proteção do ambiente.

No que diz respeito aos materiais, elaborei fichas de trabalho, apresentações de PowerPoint, *flashcards*, apresentando-os de forma sóbria e ao mesmo tempo apelativa, adequados à faixa etária dos alunos. Além disso, soube integrar, sempre que era pertinente, o manual da disciplina, pois acredito que é fundamental que um professor seja capaz não só de desenvolver os seus próprios materiais como também de adaptar outros já existentes (como, por exemplo, os manuais adotados) e adequá-los ao grupo que está a ensinar. Nesse sentido, tentei sempre inspirar-me noutros materiais e adaptar materiais autênticos, bem como usar os já existentes, adequando-os aos objetivos da aula.

2.2.2 Aulas de Espanhol

Durante o estágio, lecionei um total de 10 aulas de Espanhol, três de 45 minutos e sete de 90 minutos, tal como constava no Plano Individual de Formação definido no início do ano letivo. Três dessas aulas foram assistidas pela orientadora da Faculdade de Letras.

Desde a primeira aula procurei introduzir materiais que motivassem os alunos e que, de algum modo, tivessem uma vertente cultural. As primeiras três aulas versavam sobre o tema das características físicas e psicológicas e, embora pudesse constituir, à partida, um tema pouco estimulante, consegui captar a atenção dos alunos com a forma como o abordei, através

da apresentação de caricaturas de figuras famosas do mundo hispânico (nomeadamente atores, jogadores de futebol e membros da família real espanhola). Foi sempre preocupação minha tentar prender os alunos aos temas que à partida não lhes suscitam muito interesse, pois a vertente afetiva do ensino-aprendizagem constitui uma base sólida para a aquisição dos conteúdos, e o que nos marca pela positiva tende a ser mais facilmente (re)lembrado. Nesse sentido, levei para essas primeiras aulas personagens e personalidades que os alunos já deveriam conhecer, mas acerca das quais pouco saberiam, como a *Mafalda* e os seus amigos, personagens criadas pelo desenhador argentino Quino. Embora os alunos pouco soubessem acerca destas personagens, foi-lhes apresentada uma introdução da animação *Mafalda - La Película* acompanhada de uns breves exercícios de compreensão. O vídeo suscitou-lhes o interesse e permitiu-lhes fazer uma adequada descrição psicológica das personagens.

No segundo período, no âmbito do tema da casa, procurei novamente tratar temas culturais através da apresentação de um vídeo promocional da *Casa Batlló*, de Antoni Gaudí. Explorei os recursos reais de forma adequada e contextualizada e os resultados foram bastante satisfatórios. De igual modo, também nas três aulas que lecionei no terceiro período, explorei a vertente cultural do tema das compras. Apresentei os distintos locais em que os espanhóis realizam as suas compras, dando especial relevo ao *mercadillo*, em representação do qual escolhi *El Rastro*, por ser o mais representativo de Madrid que foi contextualizado histórica e socialmente na aula. Na introdução deste tema, procurei inovar e não ficar pela tradicional apresentação de fotografias de lojas. Considerei que algo mais real e autêntico, como um diretório de um centro comercial e respetiva sinalética, despertaria o interesse dos alunos e estaria mais próximo da sua realidade.

Os primeiros planos de aula foram um pouco ambiciosos, devido, em parte, ao desconhecimento do ritmo de aprendizagem da turma. Tive o cuidado de me adaptar ao modo como os alunos reagem às atividades, mas nem sempre cumpri todas as atividades finais que tinha previsto. Contudo, ao longo do ano fui melhorando a gestão de tempo e fui mostrando flexibilidade e capacidade de reação a situações imprevistas, dando sempre cumprimento aos principais objetivos da aula.

Foi minha preocupação dar aos alunos oportunidade para desenvolver a expressão oral através da interação em sala de aula, com recurso a jogos e outras atividades. Creio que neste âmbito, desenvolvi um trabalho criativo na produção e apresentação de materiais, tentando ligar o conteúdo à experiência e interesses dos alunos.

No geral, creio ter mostrado dinamismo e criatividade, tentando melhorar a apresentação dos conteúdos, lexicais ou gramaticais, pela adoção de uma exposição clara e

incidindo também na vertente visual. Por exemplo, a introdução do Presente do Indicativo dos verbos irregulares (com alteração vocálica) foi feita de uma forma visualmente apelativa, destinada a facilitar a memorização das formas verbais. Mais uma vez, usei alguns recursos do manual, extraindo-os e adaptando-os ao contexto da turma. Creio que ao longo do ano letivo me esforcei por motivar os alunos, por imprimir ritmo e dinamismo às aulas, e por incentivar os alunos ao contacto com a língua e cultura espanholas.

2.3 Atividades extracurriculares

Para além das atividades previstas no início do ano letivo que constavam no Plano Individual de Formação, foi possível realizar, ao longo do ano, outras atividades extracurriculares, individualmente ou em conjunto com a minha colega de estágio.

2.3.1 Atividades extracurriculares da área de Inglês

Apresento de seguida as atividades extracurriculares realizadas ao longo do ano letivo, no âmbito da área do Inglês.

Participámos na celebração do *Halloween*, trazendo alguns adereços alusivos à festividade e participando com os alunos na *mini-flashmob* preparada pelo departamento de Inglês do colégio, ao som da música *Thriller* de Michael Jackson. Esta atividade serviu de estímulo à criatividade dos alunos, despertou o seu interesse pela expressão musical, bem como pela forma como a festividade é celebrada nos países anglófonos. Além disso, os alunos decoraram as salas de aula e participaram no concurso do *spookiest cupcake*.

Prestámos auxílio na preparação da Festa de Natal do Colégio, que teve lugar no TAGV. Todos os anos, a festa de Natal é realizada com o envolvimento de todas as turmas numa só peça de teatro e este ano letivo a peça representada foi *A Christmas Carol*, de Charles Dickens. Demos o nosso apoio durante os ensaios e durante a representação da peça.

Dinamizámos a celebração do *Thanksgiving* no dia 27 de novembro, na turma de prática pedagógica, através de uma apresentação (em Powerpoint) dos aspetos mais importantes desta tradição cultural, seguida de uma atividade através da qual os alunos formulavam os seus próprios desejos de *thanksgiving* e os registavam numa “pena de peru”, colocada num painel de celebração para toda a comunidade educativa ver. Mais tarde, os alunos colaram a pena num poema alusivo ao tema, que integraria o Portefólio de Inglês. No

final da aula, os alunos tiveram oportunidade de provar duas tartes norte-americanas, típicas dessa data, confeccionadas por mim.

No dia 12 de fevereiro, dinamizámos, na turma da prática pedagógica supervisionada, o *Pancake Day*, em conjunto com a orientadora. Foi mais um momento de descontração e promoção de uma tradição cultural anglófona que proporcionou igualmente a socialização com a turma. Os alunos fizeram a corrida das panquecas, tendo-se realizado no final um pequeno lanche com as panquecas que todos tinham confeccionado.

No dia 13 de março, assinalámos o *St. Patrick's Day*, com os alunos do 2º ciclo. Elaborámos um painel alusivo ao tema e dirigido especificamente aos alunos do 5º e 6º ano. Para além de aspetos relevantes da biografia de *Saint Patrick*, de figuras e símbolos característicos desta data festiva, fizemos uma breve descrição de lendas e ditados irlandeses. No final do dia, realizou-se um pequeno lanche temático, no qual predominava a cor verde: a comida do lanche era verde, tal como a decoração e a envolvência.

Na semana cultural do Colégio, de 16 a 20 de março, realizaram-se atividades diversas, nomeadamente a representação da peça *King Midas*, pela turma de prática pedagógica, integrado na atividade interdisciplinar de representação dos mitos clássicos. Estando a nossa turma de estágio envolvida, auxiliámos nos ensaios da peça e na representação para toda a comunidade.

Durante a pausa letiva da Páscoa, nas atividades de ocupação dos tempos livres, dinamizámos um dia dedicado ao Inglês, realizando jogos e organizando uma *Egg Hunt*. Esta atividade foi dirigida aos alunos do 1º e 2º ciclo.

Para além das atividades extracurriculares referidas, frequentei a ação de formação *Solutions Writing Challenge*, um *webinar* da Oxford Professional Development. Frequentei igualmente o complemento de formação *CiPELT*, (*Ready, Steady, Go*), ministrado pelo British Council, para professores do grupo 330 e 220 que possuem experiência de ensino de Inglês no primeiro ciclo e que desejam aceder ao grupo de recrutamento 120, recentemente criado para o ensino obrigatório de Inglês no 1º ciclo.

2.3.2 Atividades extracurriculares da área de Espanhol

Desenvolvi também, em colaboração com a minha colega de estágio, atividades extracurriculares da área de Espanhol que passo a descrever.

Elaborámos um painel alusivo ao *Día de la Hispanidad*, na semana de 12 de outubro, ilustrando a importância desta festividade espanhola e as suas raízes históricas. Além disso,

ajudámos na preparação de atividades alusivas ao dia, destinadas aos 5º e o 6º anos de escolaridade. O 2º ciclo, que tem a língua Espanhola como atividade de enriquecimento curricular, fez um trabalho de artes manuais, decorando e recortando imagens de *Cristóbal Colón* e de *Carabelas* que posteriormente foram colocadas em exposição no painel do 2º ciclo. Com todas as turmas do 3º ciclo, realizámos um jogo de pistas nos espaços do Colégio em torno da história do descobrimento da América. No final, já de regresso à sala de aula, os alunos completaram um puzzle/mapa de todos os países hispano-falantes.

Para celebrar o *Día de los Reyes*, apoiámos alguns alunos do 9º ano na dinamização da *Cabalgata de Reyes*. Esses alunos visitaram as turmas do colégio, vestidos de reis magos e estrelinha do oriente, distribuindo *carbón* e caramelos pelas turmas. Preparámos todos os trajes necessários, documentámos a visita com fotografias e publicámos uma notícia na página web e no jornal do colégio, *O Coreto*.

No dia 31 de janeiro, o Dia Aberto do Colégio, ajudámos na dinamização dos espaços dedicados às línguas estrangeiras, apresentando aos visitantes alguns jogos em língua espanhola e colocando algumas revistas de aprendizagem do idioma à disposição dos adultos.

Após o Carnaval, nos dias 19 e 20 de fevereiro, acompanhámos os alunos do 2º ciclo numa visita de estudo a Espanha, mais especificamente a Mérida e a Cáceres, no âmbito de um programa de intercâmbio entre o Colégio Bissaya Barreto e o Colégio Alba Plata, em Cáceres. Durante o primeiro dia visitámos Mérida e auxiliámos os guias espanhóis durante a visita ao Museu. Em preparação para esta visita de estudo, ensaiámos uma adaptação da canção *Bailando*, de Enrique Iglesias, que depois viria a ser interpretada pelos alunos do CBB, na tarde do dia seguinte, durante o convívio entre os alunos de ambos colégios.

No âmbito das atividades de ocupação dos tempos livres das férias da Páscoa, também dinamizámos uma atividade em língua espanhola para os alunos dos 1º e do 2º ciclos inscritos na ocupação da pausa letiva. Sendo uma atividade dirigida a todos os alunos, mesmo aos que ainda não tinham aprendido espanhol, consistiu numa atividade de sensibilização para a língua através da apresentação em espanhol, do conto tradicional *Juanito y los frijoles mágicos*, recorrendo a vocabulário acessível. Dinamizámos alguns jogos de vocabulário antes e depois da visualização do conto proporcionando a todos uma abordagem lúdica à língua espanhola.

Para além das atividades extracurriculares referidas, frequentámos uma ação de formação promovida pela Porto Editora, *Viaj@ndo en Clase*.

2.3.3 Outras atividades extracurriculares

Para além das atividades extracurriculares inicialmente incluídas no Plano Individual de Formação de cada disciplina, desenvolvemos e integrámos outras atividades.

Em maio, na semana de 18 a 22, aquando da realização dos exames do 1º e do 2º ciclo, dinamizámos três manhãs dedicadas ao Inglês. Duas dessas manhãs foram lecionadas à turma da prática pedagógica. As atividades realizadas incluíram:

- a) a visualização do filme *The BoxTrolls* e o preenchimento de uma ficha e redação de texto de opinião acerca da animação.
- b) uma abordagem ao tema dos trabalhos escolares através da poesia, atividade planeada pela colega de estágio, e através de uma animação em banda desenhada que incluía *phrasal verbs*, atividade planeada por mim.
- c) a visualização da animação *Hotel Transylvania*, com os alunos do 5º ano, com ficha de acompanhamento do filme e redação da descrição física das personagens, enquadrada numa das temáticas do programa de Inglês do 5º ano.

No dia 22 de dezembro, na pausa letiva do Natal, acompanhei alguns alunos nas atividades de ocupação dos tempos livres. Colaborei com a professora de Educação Especial na organização de uma Caça ao Tesouro Natalício, cujo objetivo era promover novas aprendizagens, consolidar o trabalho realizado ao longo do período e trabalhar valores associados às épocas festivas, como a partilha e o trabalho em equipa.

Na semana cultural, que decorreu de 16 a 20 de março, prestámos apoio aos professores e alunos, como elementos do júri do campeonato do cálculo mental *SuperTmatik* no qual participaram todos os anos de escolaridade.

Para o encerramento do ano letivo, nos dias 11 e 12 de junho, montámos uma exposição intitulada *Um olhar sobre o Ano Letivo*, na biblioteca escolar, em colaboração com a responsável da biblioteca. Nesta exposição aberta à comunidade educativa e familiares dos alunos, encontravam-se trabalhos realizados por todos os alunos do colégio.

2.4. Síntese

Este ano de prática pedagógica supervisionada reforçou a minha convicção de que o ambiente educativo deve ser acolhedor e dedicado aos alunos. A passagem pelo Colégio Bissaya Barreto e a convivência com todos os elementos da comunidade educativa permitiram-me testemunhar de forma mais próxima o acompanhamento que o professor deve

prestar aos alunos. Fazer parte deste ambiente de abertura e disponibilidade que a comunidade docente tem para os seus discentes, educando em valores, foi fundamental na minha experiência de prática pedagógica. Da mesma forma, foi fulcral a minha relação com a colega de estágio e com as orientadoras, que nos acompanharam ao longo da prática pedagógica e nos envolveram sempre na dinâmica do ambiente escolar.

3. Abordagem ao ensino-aprendizagem de unidades lexicais multipalavra

O lugar de destaque que a aquisição de vocabulário tem ocupado no ensino-aprendizagem de LE deve-se ao efeito que o uso de léxico variado tem no desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

No sentido de refletir sobre esta questão, ao longo deste capítulo, abordaremos a evolução do papel do léxico, dando especial destaque ao período em que este ganhou maior relevo no ensino-aprendizagem de LE. Descreveremos também a forma como a aquisição do léxico e a segmentação em unidades lexicais complexas se torna determinante para a competência comunicativa. Uma vez debatidos estes aspectos, é fundamental que se conheça a composição de uma parte do léxico e as suas potencialidades para um ensino eficaz. Falaremos em particular sobre as unidades lexicais multipalavra (ULM) que, por potenciarem a competência comunicativa, ocuparão a centralidade do nosso relatório. Para tal, apresentaremos as propostas de classificação de McCarthy (1990), Thornbury (2007), Nattinger e DeCarrico (2001), Lewis (1999), Higuera Garcia (1997) e Gómez Molina (2004) na secção 3.3.

Considerando, desta forma, as ULM particularmente importantes no conjunto do léxico, incidiremos nas implicações didáticas do seu ensino e apresentaremos também propostas de atividades elaboradas por distintos autores da área do ensino de Espanhol e de Inglês como LE. Ao longo da nossa prática pedagógica supervisionada, procurámos pôr em prática atividades destinadas à abordagem das unidades lexicais em sala de aula, adaptando as sugestões desses autores. Ao integrarmos algumas destas atividades nas aulas, tentámos perceber como reagem alunos de nível elementar à aprendizagem das ULM e refletimos sobre formas de melhorar essas atividades.

A decisão de abordar as ULM resulta da percepção pessoal de que a falta de proficiência linguística dos novos aprendizes de uma LE deriva, em parte, do desconhecimento da relevância que estas unidades lexicais devem ter na aprendizagem dessa língua (Cervero e Pichardo, 2001:10) e, muito particularmente, deriva do seu importante “papel economizador na produção de discurso” (Cowie, 1988:132). Além disso, o motivo pelo qual muitos estudantes, em níveis intermédios, não demonstram progresso no uso do léxico é precisamente pela falta de treino em identificar e estudar as ULM em níveis inferiores. Defendemos que, por forma a contribuir para o desenvolvimento da competência

comunicativa dos alunos, o professor de LE pode e deve incorporar diferentes estratégias de ensino das ULM nas suas aulas e fomentar a aprendizagem autónoma desde cedo.

3.1. O papel do léxico no ensino-aprendizagem de LE

Durante anos, o papel do léxico no ensino-aprendizagem das LE ficou sempre relegado para segundo plano. Entre 1945 e 1970, predominaram correntes estruturalistas que defendiam que, primeiro que tudo, se devia dominar a gramática e a fonética da língua, aprendendo apenas vocabulário suficiente para praticar as estruturas sintáticas (Lewis, 1999:85; Carter e McCarthy, 1988:40-41). Em níveis iniciais, considerava-se que deveria dar-se primordial importância às regras gramaticais, limitando-se o ensino de léxico apenas ao necessário para as pôr em prática. De acordo com Carter e McCarthy, esta atitude perante o ensino-aprendizagem do léxico, por um lado, teve origem na falta de dados concretos sobre o que os falantes realmente necessitam mas, por outro lado, derivava do receio de que, ao atribuir maior relevância ao léxico, os falantes considerassem que a aprendizagem de uma LE se dá pelo mero acumular de palavras, sem o domínio das regras gramaticais.

A centralidade que o léxico passa a ocupar no ensino começa a sentir-se nos anos 70, através de Wilkins (1982, citado por Carter e McCarthy, 1988:42), que destaca a importância da aprendizagem de vocabulário e da semântica lexical no ensino de LE. Apesar de o autor considerar que, em níveis iniciais, não há inconveniente em adiar a ampliação de vocabulário, sublinha o peso que a aprendizagem de vocabulário e, por sua vez, a semântica lexical têm na tradução, na organização mental do léxico e na determinação do sentido-relação entre as palavras. Sendo o significado das palavras o objeto de estudo da semântica lexical, reforça-se a premissa de que nenhuma palavra é aprendida de forma isolada e que a análise do sentido e da relação entre as palavras ajuda mais facilmente à sua aquisição e organização mental.

Além disso, assume também especial relevância a extração do significado da palavra a partir do contexto como sendo uma competência a trabalhar no âmbito da compreensão leitora, tornando-se fundamental incentivar a autonomia do aluno para a realização dessa tarefa (Twaddell, 1972, 1973, citado por Carter e McCarthy, 1988:42). Deste modo, a aprendizagem mediante listas intermináveis de palavras deixa de ser encarada como a mais eficaz, muito embora não se considere apenas que seja só pela leitura extensa de textos que a aprendizagem de léxico tenha efeito. No entanto, intensifica-se o incentivo ao contacto com a estrutura interna do léxico, que deve ser aprendida em contexto e em contraste, quer no que se

refere ao significado, quer no que se refere ao som (Donley, 1974, citado por Carter e McCarthy, 1988:42).

Ao longo dos anos seguintes, Lord (1974) colocou em destaque estudos desenvolvidos no âmbito da aquisição da linguagem na língua materna (LM), que contribuíram para compreender também a aquisição de léxico na aprendizagem das línguas estrangeiras (citado por Carter e McCarthy, 1988:43). Para o autor, os estudos de Vygotsky que destacam o processo dinâmico da relação entre o pensamento e a palavra na aquisição da língua materna, contribuem para entender o processo de aquisição da segunda língua. Nesse âmbito, tornam-se também fundamentais os estudos de Peters (1973) que mostraram como as crianças extraem do discurso a que estão expostas unidades multipalavra (“fórmulas de rotina” ou “discurso pré-frabricado”), segmentando-as mentalmente em partes ou como um todo para mais tarde as usar (citado por Cowie, 1988:131).

Seguiram-se estudos que sublinhavam a necessidade de selecionar o léxico consoante as necessidades específicas dos falantes, bem como de formular listas de vocabulário de uso frequente para planear o ensino de LE, adquirindo, deste modo, maior relevância o conteúdo comunicativo e funcional. Reforça-se, assim, a finalidade comunicativa da língua, ganhando consistência o método Abordagem Comunicativa no ensino das LE.

O estudo do léxico como uma competência a desenvolver em sala de aula sem ser subserviente a outras competências como, por exemplo, a leitora e a auditiva, é posto em relevo por Judd (1978, citado por Carter e McCarthy, 1988:45). Por outro lado, também considera o autor que não há qualquer motivo para que a ampliação do ensino do léxico seja adiada em níveis iniciais, nem que haja uma separação da gramática. Muito pelo contrário, o léxico não deve ser isolado, deve ser ensinado sempre em contexto e ser constantemente revisto, para que o aluno entenda todas as suas características, nomeadamente os diferentes significados que lhe estão associados, pois como refere Higuera Garcia: “...limitarse únicamente a enseñar palabras sería comparable a restringir la enseñanza de la gramática a categorías como el nombre, el adjetivo o el verbo, sin tener en cuenta unidades mayores como la oración o el texto.” (1997:36).

Além disso, para Judd (1978), o aluno deve ser ensinado a saber lidar com a imprecisão do significado das palavras, em primeiro lugar, e só mais tarde poderá preocupar-se com a precisão do vocabulário. Neste sentido, potenciar o uso do léxico através do desenvolvimento de estratégias lexicais, como a paráfrase, deve ser a preocupação principal do professor. Tal pressupõe que os alunos desenvolvam a competência de conseguir falar “à

volta de uma palavra”, quando não detém o conhecimento da palavra exata. (Brown, 1979, citado por Carter e McCarthy, 1988:46).

Os anos 70 foram, portanto, particularmente decisivos no que toca ao ensino-aprendizagem do léxico pelos contributos de distintos autores que passam a valorizar o ensino do léxico tal como o fazem em relação à gramática. Ganha maior relevância, no estudo do léxico, a extração do seu significado em contexto, integrado noutras competências. Por fim, tornam-se fundamentais para o ensino-aprendizagem do léxico de uma LE alguns resultados de estudos sobre o processo de aquisição da língua materna.

3.2. A aquisição do léxico e a competência comunicativa

A aquisição do léxico e a sua organização mental constituem um processo profundamente complexo, que merece destaque face ao efeito que têm na competência comunicativa em LE.

No âmbito do ensino-aprendizagem da LE ganharam relevância os estudos psicolinguísticos sobre o processo de aquisição de léxico na LM, como já referido na secção anterior, concluindo-se que a aquisição de léxico na LM e na LE embora ocorram de forma semelhante, distinguem-se num aspeto importante: a aquisição do léxico de uma LE parte do conhecimento lexical que os alunos têm da LM. Nessa medida, aprende-se um novo sistema conceptual e uma nova rede de relações entre o léxico da LE partindo do sistema conceptual e da rede de associações da LM, surgindo assim um segundo léxico mental (Thornbury, 2007:18). A aquisição do léxico na LE constitui pois,

...un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones —fonéticas gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales— entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida. Este almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica es lo que denominamos *lexicón* y contiene tanto las piezas léxicas como las reglas que regulan su combinación, con múltiples conexiones entre unas y otras. (Higueras Garcia, 2006:13)

Thornbury define a estrutura da memória como um conjunto de três sistemas: “o sistema de armazenamento a curto prazo, a memória em funcionamento e a memória a longo-prazo” (2007:23-27). A memória a curto prazo retém a informação suscetível de ser armazenada por um curto espaço de tempo como a memorização de um número de telefone

para ser marcado naquele momento. A memória em funcionamento é fundamental para o processamento de determinadas operações, como as tarefas cognitivas específicas da compreensão e da aprendizagem. Contudo, também na memória em funcionamento a informação mantém-se apenas por um curto espaço de tempo. Já a memória a longo prazo é uma espécie de sistema que vai sendo preenchido e cuja capacidade é infinitamente maior. Tal como nos outros dois sistemas de memória, na memória a longo prazo a informação pode ser rapidamente esquecida, ou, pelo contrário nunca esquecida.

Neste sentido, o grande desafio consiste em reter as palavras na memória a longo-prazo. Thornbury (2007:23-27) destaca aspetos que influenciam essa retenção: a repetição (o número de vezes que as palavras são recuperadas), o intervalo de tempo em que isso acontece, o ritmo a que se dá, o uso (a profundidade cognitiva do uso do vocabulário), a organização pessoal mental (a imagem mental da palavra), o uso de estratégias de memorização (como as mnemónicas) e a motivação (a atenção e a parte afetiva).

O processo é bem mais complexo no que toca ao processamento cognitivo, como Higuera Garcia (2006:13) realça. Não se trata apenas de conhecer o significado das palavras, mas de reestruturar o conhecimento prévio, ou seja, reorganizar o léxico mental. Quando se aprende uma palavra nova, realizam-se no cérebro uma série de operações, tais como a diferenciação ou associação dessa palavra a outras palavras já conhecidas. Por exemplo, há palavras que são opostas, como *caliente* e *frío*, às quais, mais tarde, lhes são associadas outras, como *templado*. À medida que se adiciona um novo elemento ao léxico mental, dá-se uma reestruturação na rede de vocabulário recetivo. Como assinalam Cervero e Pichardo (2000:97), a reestruturação passa pela descodificação a nível cognitivo e verbal: formulam-se hipóteses sobre o conceito, estabelecem-se contextos típicos, associa-se a outras palavras, como outros adjetivos ou substantivos, traduz-se para a LM e organizam-se por características morfossintáticas. Ocorre, portanto, a categorização mental do léxico: “un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro” (Gómez Molina, 2004a: 494). Desta forma, as palavras organizam-se em redes semânticas e associativas que se vão construindo e às quais o falante dá uso quando se sente seguro do seu domínio, revelando este, por sua vez, competência léxico-semântica.

No entanto, como referem Nattinger e DeCarrico (2001), citando Bolinger (1975), também são armazenadas unidades lexicais em segmentos que depois são recuperados:

Many studies of language processing thus suggest that language is stored redundantly. Words, for example, are stored not only as individual morphemes, but also as parts of phrases, or as

longer memorized chunks of speech, and that they are often retrieved from memory in these pre-assembled chunks (31) .

Estas partes de frases ou de orações, designadas por Bolinger de *chunks*, são constantes e o seu tamanho na memória vai aumentando à medida que se tornam mais familiares para o falante, tornando mais rápida a sua recuperação e melhorando a sua fluência comunicativa. Este consegue produzir um discurso pré-fabricado, sem recorrer a palavras isoladas, permitindo-lhe centrar-se mais facilmente noutros segmentos do discurso.

Assim, a premissa de que o léxico não se armazena apenas em palavras individuais, mas também em segmentos de frases que são retidos e reativados sempre que necessário, adquire papel de destaque na Abordagem Lexical, proposta por Lewis (1999). Muito embora, o autor realce a importância da aprendizagem através da memorização de segmentos ou “blocos” de palavras, tal não se entenderá como uma exclusão da aprendizagem das regras da gramática, pois reconhece que se pode produzir discurso pela ativação de segmentos pré-fabricados na memória ou pela competência adquirida ao aplicar as regras de gramática (Cowie, 1988, citado por Lewis, 1999:96). Além disso, como assinala Langacker (1987, 1991) (citado por Gómez Molina, 2004a: 493), léxico, morfologia e sintaxe estão interrelacionados. A forma, o significado e a função não são independentes e, por isso, no ensino-aprendizagem há que continuar a planear as atividades tendo em conta as estruturas das palavras, as relações entre elas, as relações sintagmáticas e o valor discursivo.

Deste modo, não é apenas fundamental conhecer como se organizam os elementos que compõem uma LE, mas saber utilizá-los de forma apropriada. Vamos, por isso, de seguida descrever o modo como a aquisição de léxico se manifesta na competência comunicativa de um falante.

Visto que o léxico não se armazena de forma isolada, mas em segmentos e estabelecendo associações semânticas entre as unidades que o compõem, deve-se destacar a natureza semântica dessas associações que têm por base dois domínios básicos: o referencial e o inferencial. O primeiro diz respeito à relação entre o significante e aquilo que este designa no mundo real; e o segundo consiste na capacidade de fazer inferências de significado, fazer paráfrases, dar definições, sinónimos e antónimos (Marconi 2000, citado por Gómez Molina, 2004a: 496). No que se refere às associações semânticas entre as unidades lexicais, Aitchison, (1990:74-75) dá maior relevância a quatro tipos: a coordenação, a colocação (*collocation*), a hiponímia/hiperonímia e a sinonímia/antonímia. A combinação entre os dois domínios das diferentes associações semânticas permite estruturar a linguagem, processar todos os

conhecimentos, resultando na articulação coerente e correta do discurso, isto é, na competência comunicativa.

Para a competência comunicativa contribuem, também, as competências linguística, sociolinguística e pragmática que, por sua vez, compreendem a sub-competência léxico-semântica, que se manifesta através da rede de relações que existe entre as unidades lexicais (Gómez Molina, 2004a: 491; Baralo, 2007:384). Esta sub-competência expressa-se através da forma como se usam as unidades lexicais em diferentes registos (competência sociolinguística), através dos diferentes valores intencionais e comunicativos (competência pragmática), através da forma como se percebe o seu significado real ou idiomático e através da forma como se organizam em redes associativas e as recuperamos (competência semântica). Por conseguinte, trata-se de uma competência que não se refere apenas ao reconhecimento formal da unidade lexical (competência fonética, fonológica, ortográfica e morfológica). Do mesmo modo, para a sub-competência léxico-semântica contribuem também outras competências gerais que o falante possui e que estão relacionadas com o conhecimento do mundo, como por exemplo, a cultura, o conhecimento factual do mundo que o rodeia (Baralo, 2005:37-38; 5.1, Conselho da Europa, 2001:147-156). Na verdade, só se reconhece que se deve utilizar adequadamente uma unidade lexical em determinado contexto quando se detém o conhecimento das suas implicações sociocultural e sociolinguística.

3.3. A unidade lexical multipalavra: proposta de classificação

Esclarecida a aquisição do léxico e a forma como se manifesta na competência comunicativa, é essencial que nos centremos nas unidades que compõem o léxico. No entanto, designar essas unidades apenas por palavras, delimitadas graficamente, remeteria apenas para uma pequena parte que o compõe, deixando de lado outras unidades providas de significado que são constituídas por um ou mais elementos. Concretamente, uma palavra possui um significado denotativo e conotativo, mas são as suas associações a outras palavras com que habitualmente ocorre que, frequentemente, ampliam o seu significado. Assim sendo, faz mais sentido designar unidade lexical o elemento mínimo da comunicação e unidade básica que compõe o vocabulário, remetendo-nos, desse modo, para um conceito global e mais adequado ao seu estudo (Cervero e Pichardo, 2000:43). Higuera Garcia define a unidade lexical como: “...un ítem que consiste en una o más palabras (las unidades que van separadas por espacios

en la escritura y por pausas en la cadena oral), que forman una unidad inseparable semántica y sintácticamente.” (2006:14).

Por conseguinte, uma unidade lexical pode reunir também uma combinação de várias palavras, tal como em *salto mortal* ou *out of the blue*. Neste caso, falar-se-á de uma ULM. Sendo precisamente a ULM que ocupa a centralidade do nosso relatório, dedicar-lhe-emos mais atenção, procurando esclarecer a relevância que a sua aprendizagem tem na competência comunicativa e lexical dos falantes.

Como referido acima, as ULM são compostas por duas ou mais palavras mas, segundo Lewis (1999:92), qualquer tentativa de classificá-las arrisca-se a incluir categorias consideradas marginais ou a deixar de lado outras que podem ser fundamentais. No entanto, na opinião de investigadores como McCarthy (1990), Thornbury (2007), Nattinger e DeCarrico (2001), Lewis (1999), Higuera Garcia (1997) e Gómez Molina (2004), após uma análise à natureza do léxico, é impossível não dar conta de que existem diferentes tipos de ULM com características próprias. Assim, procuraremos, de seguida, explicitar a classificação defendida por alguns desses autores.

a) Partindo da dicotomia léxico gramática, McCarthy (1990) (citado por Gómez Molina, 2004b: 790) considera a existência de unidades que, por desempenharem frequentemente funções gramaticais, pertencem ao âmbito da gramática e não têm função semântica, como é o caso dos verbos auxiliares, dos artigos e dos pronomes. No âmbito do léxico, o autor destaca dois conjuntos: o conjunto de vocabulário aberto, do qual fazem parte os substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, e algum léxico fechado, como os meses do ano e as medidas; e o conjunto das expressões feitas, que se aprendem como um todo. As ULM integram o último conjunto, do qual também fazem parte as expressões idiomáticas e os binómios ou trinómios, tais como *ladies and gentleman*, *back and forth*, entre outros que se encontram fossilizados pelo uso, à semelhança das expressões idiomáticas. Além do grau de fossilização, McCarthy (1990:6-11; 1999; citado por Gómez Molina, 2004b: 791) chama a atenção para o menor grau de transparência destas expressões fixas e subdivide o conjunto das ULM em cinco subgrupos:

- i) as fórmulas de interação social e de cortesia (*thank you*, *all right*; *buenos días*);
- ii) as unidades fraseológicas ou colocações, (*get a degree*, *make an appointment*, *contraer matrimonio*);
- iii) as expressões idiomáticas (*bite the dust*, *ciego como un topo*);

- iv) as estruturas fixas iniciadoras de frase (a que chama *gambits* – *por favor ¿sería tan amable de...?*);
- v) os verbos de regência preposicional (*avergonzarse de, get round to doing something, take over from someone*);

b) Por sua vez, Thornbury (2007:6) inclui as expressões idiomáticas no grupo das ULM e sublinha a sua variedade dependendo do nível idiomático, classificando-as de fixas e semifixas, em função do grau de rigidez. Por exemplo, *out of the blue* é fixo e idiomático, mas *well and truly*, apesar de fossilizado, é menos idiomático.

Um pouco à semelhança de McCarthy, que apresenta as estruturas fixas iniciadoras de frase, Thornbury inclui nas ULM as *sentence frames* (*it's amazing how...*), que são estruturas de frase que ajudam à rápida formulação do discurso. O autor também acrescenta as combinações verbo + advérbio (*swung round*) e verbo + preposição (*look after*), ou seja, os *phrasal verbs*, como fazendo também parte do grupo das ULM, pelo seu grau idiomático. Para além disso, refere o termo *lexema* como o mais apropriado para se referir a combinações de palavras que se comportam como uma só, pelo significado que têm e que não teriam se fossem separadas.

Thornbury explica ainda que há um grupo solto, as *collocations* (termo que começou a ser habitualmente usado neste sentido no contexto anglófono) também conhecidas como combinações léxicas ou unidades fraseológicas (segundo Gómez Molina, 2004b:791). Estas não são associações de palavras tão fixas, pois têm outras características que as distinguem das demais unidades léxicas, como por exemplo, a frequência com que ocorrem em conjunto. Em termos de grau de associação, Thornbury situa-as num *continuum* gradativo, em que num ponto estão os nomes compostos (*second-hand, record player*), com maior fixação, e as ULM (expressões idiomáticas, *phrasal verbs*); e no outro ponto estão as colocações, com menor grau fixação, porém, variável (*set the new world record, set the record straight*). (2007:6-7)

c) Os autores Nattinger e DeCarrico (2001:3) apresentam uma proposta de ensino de vocabulário que incide sobre as ULM, que designam de *lexical phrases*. Atribuem-lhes um papel central na comunicação e definem-nas como formas convencionadas que se situam entre o léxico e a sintaxe. Numa descrição inicial, apresentam-nas como segmentos de comprimento variável com algum grau idiomático. Podem ser expressões fixas, curtas ou orações mais extensas que, à semelhança da descrição de Thornbury, podem funcionar como estruturas de frases (as *sentence frames*), como *a year ago, a month ago, the higher... the*

higher..., possuindo também funções pragmáticas específicas como cumprimentar, expressar tempo ou relacionar ideias.

Nattinger e DeCarrico excluem do conjunto de *lexical phrases*, formas convencionadas como as expressões idiomáticas, os clichés (que diferem das anteriores por constituírem padrões com grau variável de fixação, tal como, *there's no doubt about, have a nice day*) e as expressões não canônicas, que são outro tipo de expressões padronizadas bastante flexíveis, como a estrutura *Adverb+with+noun phrase* em *off with his head, away with bureaucrats*. Algumas expressões são mais invariáveis e a estrutura pode não derivar das típicas regras da sintaxe (2001:36). Além disso, não inclui as colocações neste leque, por constituírem combinações de unidades lexicais que ocorrem com elevada frequência, mas cuja função não é pragmática, sublinhando precisamente esta função como essencial para a distinção de *lexical phrases*. Neste sentido, os autores destacam dois tipos principais de expressões lexicais (2001:3-37): os segmentos de unidades lexicais específicas (não-produtivas) que não permitem substituição paradigmática ou sintagmática porque são totalmente fixos (*what on earth, by and large*); e as estruturas generalizadas (produtivas) com características sintáticas e semânticas específicas e função pragmática (*a...ago, Modal + you + VP – would you pass the salt*).

Ainda com propósitos pedagógicos e de descrição, os autores classificam-nas com base em características funcionais e estruturais, não sem antes referirem a dificuldade que constitui a sua categorização. Deste modo, refere quatro categorias: “polipalavras”, expressões institucionalizadas, *phrasal constraints* e *sentence builders* (2001:38-44):

- i) como exemplos de polipalavras destaca-se *what on earth* (exprimir surpresa), *as it were* (exemplificar) e *you know* (clarificar), com um forte grau de rigidez, mas expressando diferentes funções.
- ii) as expressões institucionalizadas, são muito semelhantes às “polipalavras”, mas mais longas, funcionando, por vezes, como expressões separadas: provérbios, aforismos, fórmulas de interação social e segmentos que os falantes memorizam como mais eficientes, tais como *how are you* (cumprimentar), *give me a break* (opor-se), *have a nice day* (despedir-se), entre outros.
- iii) *phrasal constraints* são expressões não muito longas, permitem variação como, por exemplo, *in ... – in short, in sum, in summary* (resumir); *see you soon/ later* (despedir-se); *as far as I know/ can tell* (qualificar), *for instance/ example* (exemplificar).

- iv) *sentence builders*, fornecem uma estrutura para frases completas ou para o início da expressão de uma ideia, tais como *I think that X* (afirmar), *not only X, but also Y* (relacionar)

Na opinião de Nattinger e DeCarrico, apenas a combinação de palavras não constitui requisito essencial para ser considerada expressão lexical, sendo a função pragmática a característica principal destas ULM. Neste âmbito, também só se designam as combinações lexicais de colocações, se estas não tiverem uma função pragmática. Por fim, estas expressões, propostas pelos autores, cumprem a sua função de intermediárias entre o léxico e a gramática.

d) Lewis (1999:92-9), que formulou a Abordagem Lexical, designa as ULM como unidades independentes, mesmo que venham a ser analisadas noutros componentes. O autor retoma a classificação de Nattinger e DeCarrico referindo dois importantes grupos, as colocações e as expressões institucionalizadas. No entanto, menciona também as “polipalavras” que, na sua opinião, constituem um grupo confuso, mas já conhecido, no qual estão incluídos os *phrasal verbs*. Assim, podemos descrever cada um destes grupos da seguinte forma:

- i) as “polipalavras” podem ter duas ou mais palavras, e pertencer a qualquer classe de palavras, sendo que o seu significado resulta do todo, podendo ser aparente ou totalmente diferente de uma palavra que o compõe. (*taxi rank, record player, put off, by the way, all at once, continuous assessment*)
- ii) as colocações são constituídas por palavras que ocorrem juntas, como par, permitindo variedade sintagmática e paradigmática, como *prices fell/ rose/ stabilised; incomes fell/ rose/ stabilised.*, cujo padrão gerador pode ser bastante elevado. Segundo Lewis, há colocações fixas e outras mais livres exigindo, por isso, distintos procedimentos pedagógicos. Na verdade, a estas ULM, o autor atribui especial relevância na Abordagem Lexical.
- iii) as expressões institucionalizadas, com função pragmática, são particularmente importantes na interação, podendo consistir em expressões curtas e sem uma estrutura gramatical concreta (*Not yet, Certainly not*), estruturas ou inícios de frase (*Sorry to interrupt, but I can just say...; That’s all very well, but...*) ou frases completas que são imediatamente reconhecidas como institucionalizadas, como os exemplo de frases encontradas em livros de turistas.

e) Higuera García (1997:36-46) também propõe uma classificação para ULM designando-as de *unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas*, as quais destaca pela sua coesão interna e pelo seu uso habitual por parte de falantes nativos. Faz distinção de três tipos de ULM: as combinações sintagmáticas, as expressões idiomáticas e as expressões institucionalizadas.

As combinações sintagmáticas são compostas por dois lexemas com um único significado semanticamente transparente, com certa estabilidade e coesão interna, que não equivale a um elemento da oração do ponto de vista sintático nem morfológico. Portanto, ao tentarmos definir o sentido da palavra *convocar*, torna-se mais fácil explicá-la através da sua combinação com outra palavra, como em *convocar una reunión*, uma vez que adquire um significado diferente dependendo do complemento com que ocorre. Assim, a variedade de combinações de um lexema com outros é um pouco maior (*convocar una manifestación, convocar la prensa*), embora nalguns casos o uso de um termo implique obrigatoriamente outro, por exemplo, *el perro ladra, la rana croa*.

No caso das expressões idiomáticas, cujo significado não se obtém a partir da leitura semântica das suas combinações, Higuera García identifica vários tipos: locuções, clichés, comparações fixas, frases feitas, muletas discursivas e complexos fraseológicos.

Por fim, considera que as expressões institucionalizadas estão entre a gramática e o léxico e contribuem para uma melhor fluidez na interação social e no bom funcionamento da comunicação. A título de exemplo, menciona algumas expressões: *yo que tú...*, *que en paz descanse*. No entanto, não se alonga nas características que as distinguem, citando apenas Varela e Kubarth (1994) que as definem como “resíduos de oraciones gramaticalmente completas”.

f) Gómez Molina (2004c:36) apresenta uma classificação para as unidades lexicais segundo critérios linguísticos de delimitação lexical e fraseológica, bem como critérios de prática pedagógica. Para além das unidades lexicais isoladas, o autor destaca as unidades lexicais multipalavra, tais como as fórmulas de rotina, as colocações léxicas e gramaticais, os compostos sintagmáticos e as locuções idiomáticas.

As fórmulas de rotina são definidas como fórmulas sociais fixadas pelo contexto. São fórmulas de interação social, como *Encantado de conocerte*; palavras interativas como *un momento*, e estruturas iniciadoras de frase, como *Podría decirme*. Constituem expressões às quais os falantes acedem intuitivamente e que têm uma função comunicativa específica, tal

como, expressar opinião, expressar sentimentos, entre outras. São, na verdade, as “expressões institucionalizadas” de Lewis, que Higuera Garcia também incluiu na sua classificação. Gómez Molina refere, inclusivamente, que se trata de um conjunto de grande rentabilidade comunicativa, ao qual junta também outras fórmulas identificadas por Corpas Pastor (citado por Gómez Molina, 2004c) no seu *Manual de Fraseología Española*.

No que se refere às colocações gramaticais (*confiar en, estar seguro de, deseo de*) e às colocações lexicais (*concertar una cita, odio mortal*) em espanhol, Gómez Molina delimita, por um lado, a composição semântica ou o grau idiomático e, por outro, a natureza sintática ou o grau de liberdade estrutural dessas expressões, como características que as demarcam. Além disso, dada a estrutura lexical do espanhol, destaca a existência de uma escala de tipos de colocações, que vão desde as livres às fixas. Muito embora reconheça as colocações lexicais e gramaticais, não considera relevante discutir todas as características que as diferenciam. De qualquer modo, destaca as combinações gramaticais (combinações sintagmáticas, por Higuera Garcia, 1997:36) como, por exemplo, construções com regência preposicional com verbos como *asustarse de, preocuparse de*, adjetivos ou advérbios que regem preposições, tal como, *capaz de...* Reconhece, igualmente, a dificuldade que constitui para os alunos selecionar um “colocativo” correto, como a escolha de *formar* em *formar parte*, em vez de *hacer* (**hacer parte*). Para Gómez Molina, o que é realmente relevante, é a importância que as colocações têm na aquisição de uma língua, do ponto de vista sintático e semântico (2004c:38).

Quanto aos compostos sintagmáticos, trata-se de expressões sintaticamente fixas que podem, por vezes, confundir-se com as colocações. Ambas unidades lexicais possuem estruturas sintáticas semelhantes, são fixas, mas com diferentes níveis de variação. Gómez Molina destaca as diferenças entre as colocações e os compostos sintagmáticos, que têm algum grau idiomático (*lengua de trapo*), ou seja, não são transparentes, e são mais estáveis. O autor explicita ainda (2004c:43), mais concretamente, as características das colocações:

a) não são estruturas muito fixas, pois permitem transformações sintáticas (*fruta(s) madura(s)*); b) permitem a adição de modificadores (*fruta madura de temporada*) e de modificações com o mesmo sentido (*la madurez de la fruta*); c) permitem a passiva (*convocó la reunión; la reunión fue convocada*); d) podem ser substituídas por um sinónimo (*hambre canina, hambre voraz*), mas não resultam em compostos léxicos, ao contrário dos compostos sintagmáticos. Essencialmente, para Gómez Molina, os compostos sintagmáticos situam-se entre as colocações (menos fixas) e as locuções idiomáticas (mais fixas), que descreveremos de seguida.

Quanto às locuções idiomáticas e modismos, ou apenas expressões idiomáticas, como são habitualmente designadas em português, o grau de coesão semântica é completo, não têm um significado transparente e não há variação dos seus elementos (*matar dos pájaros de un tiro*, **matar pájaros de un tiro*), nem possibilidade de alteração de ordem (*dar gato por liebre*, **dar liebre por gato*) ou comutação por outros elementos (*estirar la pata*, **estirar una pata*) (2004:44). Corpas Pastor (1997, citado por Gómez Molina, 2004c:44) refere inclusivamente que a coesão sintática das locuções idiomáticas permite classificá-las de nominais (*mosquita muerta*), verbais (*lavarse las manos*), adjetivas (*loco de remate*), adverbiais (*de uvas a peras*), prepositivas (*gracias a*), conjuntivas (*de ahí que*) e causais (*salirle a....el tiro por la culatra*).

Embora todas estas propostas sejam válidas, consideraremos para o presente relatório a classificação de Gómez Molina (2004c) para as ULM, por ser a que mais se adequa ao nosso trabalho pelos seus critérios prático pedagógicos. Por esse motivo, daqui em diante, sempre que seja pertinente mencionar as ULM, é a essa classificação que nos referiremos.

3.4. O ensino-aprendizagem das unidades lexicais multipalavra e as implicações didáticas

A aprendizagem de uma LE passa pelo desenvolvimento das competências produtivas e recetivas, das quais o aluno beneficiará se tiver o domínio de um repertório lexical alargado. Para tal, contribuirá a planificação cuidadosa que o professor faz e que deve ter em conta três questões importantes: a quantidade de léxico a ensinar, o tipo de léxico que se deve ensinar e o nível de proficiência em que deve ser ensinado. Para além disso, destaca-se o cuidado que deve ter na organização das diferentes atividades de modo a proporcionar uma aprendizagem gradual. A reflexão acerca destes aspetos é fundamental na delimitação de critérios de seleção do léxico.

Segundo Lewis (2001:10), alguns estudos sugerem que, quanto mais vocabulário o aluno aprender, melhor será a sua proficiência linguística. Porém, sabendo que um falante nativo não domina todo o léxico da sua língua, um aluno que estuda essa LE poderá não lucrar a curto prazo com o estudo de todo o léxico possível, muito pelo contrário. Na prática, um aluno não aprende tudo que lhe é ensinado, pois o ensino não conduz à aprendizagem

imediate. Mesmo reconhecendo que nem tudo o que é apresentado ao falante fica para sempre na memória dos alunos, deve procurar-se ativar o que já existe ou deveria existir.

Por conseguinte, deve destacar-se a distinção entre vocabulário recetivo e vocabulário produtivo como um aspeto importante na planificação do léxico. Existe uma clara oposição entre os conhecimentos ativos, ou seja, o léxico usado espontaneamente através da produção escrita e oral, e os conhecimentos passivos, que nos permitem interpretar o que lemos e ouvimos (Gómez Molina, 2004b:793). Normalmente, este léxico recetivo (ou passivo) é superior ao produtivo. A frequência com que se repete o léxico recetivo e o produtivo, isto é, com que se ativam em maior número as unidades lexicais estáveis, determina o nível de proficiência de falante e o léxico a ensinar.

A utilidade do léxico nota-se pela sua disponibilidade, a frequência com que é ativado e rentabilizado, facilitando o processamento discursivo, mas por si só não é suficiente, pois se está menos condicionado pelo tema do discurso e não é tão específico, aumenta a probabilidade de recuperação (ibidem, 2004b:793). Se, pelo contrário, o tema do discurso é demasiado específico, a recuperação de determinadas unidades lexicais torna-se mais difícil. Por isso, a seleção do tipo de léxico e a sua inclusão nos programas curriculares deve estar também relacionada com as funções, os temas e as situações comunicativas (pessoais ou profissionais) que o aluno encontrará com mais frequência. Para esta abordagem ao léxico nos programas curriculares, contribuíram algumas propostas, como a de McCarthy e F. O'Dell (1994) (no caso do Inglês) e o de J. Sánchez e B. Aguirre (1992), no caso do Espanhol (citado por Gómez Molina, 2004b:795), que delimitam categorias temáticas, tendo em conta o léxico frequentemente utilizado pelos falantes nativos, sem esquecer as variantes dos diferentes países onde a língua é falada e que podem e devem ser incluídas nos planos de aprendizagem.

Por sua vez, o Conselho da Europa (2001:158-160) determinou, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (QECRL), uma classificação em escala exemplificativa do conhecimento da língua, com critérios de reflexão, seleção, decisões didáticas e avaliação da competência lexical dos alunos. Apresenta claramente uma relação entre o léxico e as situações comunicativas, determinando também os níveis de progressão para o aluno. No nível A1, o falante deve conhecer um repertório lexical de unidades lexicais isoladas e expressões (ULM) para uso em situações concretas; no nível A2, deve conhecer léxico que satisfaça as suas necessidades comunicativas elementares, do dia-a-dia e questões habituais; no B1, há já uma ampliação do vocabulário, devendo ser capaz de exprimir-se usando expressões relacionadas com o trabalho, interesses, passatempos, viagens e a atualidade; no B2 trabalhar-se-á léxico relacionado com temas da sua

especialidade e outros assuntos gerais, evidenciando capacidade de reformulação, evitando repetições; no C1, o domínio das unidades lexicais é já mais consistente, dominando bem as expressões idiomáticas e os diferentes registos; por fim, no C2, já próximo de um nativo culto deve ter um repertório lexical que inclua expressões idiomáticas e coloquialismos, consciente dos aspetos conotativos. Os níveis A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2 correspondem, na verdade, às três etapas que Krashen e Terrell (citados por Gómez Molina 2004b:802) apresentaram: a da identificação pessoal, a das experiências e a das opiniões, respetivamente. A estas, correspondem vários níveis, aos quais estão associados diferentes temas e situações comunicativas. Para cada nível exige-se um nível de competência lexical que só chega a ser atingido pela aprendizagem de segmentos de frase não analisados, tais como as fórmulas de rotina e outras frases feitas.

Efetivamente, critérios como a frequência, a rentabilidade e a produtividade das unidades lexicais, bem como os interesses e necessidades dos falantes são fundamentais para a seleção do léxico. Nation (2001:16) refere inclusivamente que a sequenciação mais eficaz do vocabulário deve partir das palavras mais gerais e de maior frequência para as mais especializadas e, por fim, para as de menor frequência.

Importa destacar ainda as quatro orientações que o Conselho da Europa (2001:210) determinou para seleção do léxico. A primeira passa pela escolha de unidades lexicais chave (isoladas ou multipalavra) de áreas temáticas específicas associadas às situações comunicativas e adequadas às necessidades dos alunos ou que sejam representativas das diferenças culturais ou valores partilhados por um grupo social. A segunda, parte dos critérios estatísticos de frequência, ou seja, a escolha de palavras com maior frequência num *corpus* alargado ou em domínios temáticos reduzidos. A terceira, parte da escolha de textos autênticos, orais e escritos, explorando-os a partir das características orais e escritas e dos âmbitos a que se referem. Esta opção adequa-se a alunos com conhecimentos da LE mais sólidos. Por último, a quarta opção remete para adequação total às necessidades do aluno, garantindo-lhe o acesso ao vocabulário que lhe seja necessário quando este desenvolve atividades comunicativas. Esta opção obriga, de qualquer modo, a uma determinação do vocabulário necessário ao desenvolvimento de certas atividades.

Cervero e Pichardo (2000:38-39) destacam um critério que se baseia numa seleção por grau de dificuldade de aprendizagem. Pois, segundo os autores, uma unidade lexical torna-se difícil de aprender quando tem características morfossintáticas semelhantes às de outras da sua língua materna (como acontece com verbos de regência preposicional, *preocupar-se por*, em português, e *preocuparse de*, em espanhol); quando apresentam semelhança formal, mas

não semântica (como em falsos cognatos como *polvo*, que em português é um molusco e em espanhol é o pó); e quando não é possível relacionar certas unidades lexicais da sua cultura ou de experiências pessoais com outras da cultura da LE (como *tener alguien duende*, que em espanhol significa ter um talento especial na arte do flamenco, o que em português não tem equivalente direto).

O léxico selecionado deve corresponder à variedade comunicativa que se espera que o aluno seja capaz de produzir e, portanto, abarca tanto as palavras isoladas como as ULM: as fórmulas de rotina, os compostos sintagmáticos, as colocações, as locuções idiomáticas, que permitem uma comunicação mais fluída e precisa, facilitando as redes associativas (Gómez Molina, 2004b:799; Baralo, 2007:393). As colocações léxicas e gramaticais, por exemplo, serão mais facilmente recordadas se forem apresentadas em conjunto e com algumas variações, mas dentro da mesma área temática. Higuera Garcia (2006:31) sugere, inclusivamente, que se realce o contraste entre as colocações da LM e da LE. A autora defende que, apresentar o léxico em segmentos, na forma de ULM, aumenta a probabilidade de recuperação e favorece a aprendizagem, o que reforça um dos princípios da Abordagem Lexical – ensino qualitativo do léxico (2004:11). Para Higuera Garcia, sempre que o professor relembra uma unidade lexical pode ampliar o seu significado dando aos alunos exemplos de colocações. Por exemplo, ao lembrar a palavra *trabajo*, pode mencionar os verbos com que esta palavra normalmente aparece, *encontrar, buscar, perder, tener, estar en el, ir al, volver del...*, ou os adjetivos com que ocorre, *intelectual, físico, interesante*.

Contribuirá, ainda, para a organização do léxico mental uma planificação que considere as diferentes etapas de aprendizagem: compreensão, uso expressivo e retenção (Gómez Molina 2004c:32; 2004b:803). Estas compreendem a exposição à língua, a compreensão ou interpretação, a prática contextualizada, a retenção na memória a curto prazo e o uso e aperfeiçoamento (incluindo a fixação na memória a longo prazo e a reutilização), como explica Gómez Molina. Partindo destas etapas, o léxico a ensinar e respetivas atividades devem ser organizados através de distintas estratégias de aprendizagem e comunicação, bem como mediante técnicas alternativas que possam ser usadas em sala de aula.

3.4.1 O tratamento das unidades lexicais multipalavra por nível linguístico

Para Gómez Molina (2004c), o tratamento em aula de cada uma das ULM varia consoante o nível linguístico. No caso das fórmulas de rotina, que possuem uma elevada rentabilidade comunicativa, o autor considera que se deve seguir um critério de abordagem

que favoreça a sua aquisição. Esse critério pode ser a ordem pela qual aparece no manual de LE; sequenciando os conteúdos funcionais em diferentes níveis (elementar, intermédio e avançado), de forma progressiva; agrupando-os em quatro diferentes atos ou contextos comunicativos: relação social, informação e comunicação, ações comunicativas, e sentimentos, gostos e opiniões (Gelabert et al. 1996, citado por Gómez Molina, 2004c:37); ou ainda, ensinando-as segundo as suas relações semânticas e pragmáticas (Penadés, 2001, *ibidem*, 2004c:37).

As colocações léxicas e gramaticais exigem um conhecimento substancial de espanhol para as compreender. Por isso, Higuera Garcia (1997), Koike (2001) e McCarthy (2001) (citado por Gómez Molina, 2004c:39) são da opinião de que convém trabalhá-las nos níveis intermédio e superior considerando que nos níveis de iniciação se deve dar maior relevância aos conhecimentos gramaticais básicos. No entanto, como Gómez Molina (2004c) refere, há colocações gramaticais, como por exemplo as construções com verbos de regência preposicional, que também surgem em níveis iniciais. No caso da aproximação entre o Português e o Espanhol, e uma vez que há uma maior probabilidade de transferência de uma língua para a outra, é importante começar desde cedo a dirigir a atenção dos alunos para as colocações.

Já no que se refere aos compostos sintagmáticos, pela sua opacidade em muitos casos, não é relevante identificar este tipo de unidade lexical em níveis de iniciação, mas em níveis intermédios. Contudo, mais uma vez, entre o português e o espanhol existem compostos sintagmáticos que coincidem e, por isso, é mais fácil trabalhar estas unidades em qualquer nível de língua.

Por fim, as locuções idiomáticas devem ser trabalhadas nos níveis avançado e superior. (Gómez Molina, 2004c:48) Além disso, o seu ensino deve ser bem planeado, uma vez que requer a aplicação de diferentes características da competência comunicativa, como as léxico-semânticas, discursivas, morfossintáticas, pragmáticas e sociolinguísticas, por parte do aluno.

3.4.2 O ensino-aprendizagem implícito/ explícito e a autonomia do aluno

O contacto frequente com o léxico e a constante tomada de decisões em relação ao uso de determinadas unidades lexicais, por parte do aluno, facilitam a retenção desse léxico na memória a longo-prazo. É um processo gradual que só será eficiente se resultar de um

contacto significativo (DeCarrico, 2001:289). Como refere Scrivener (2009: 229), não basta ao professor explicar o vocabulário, e dar exemplos de forma espontânea. No decorrer da aula, deve fazer, também, uma abordagem planeada através de atividades significativas e dedicar tempo a ajudar os alunos a percorrer as diferentes etapas da aprendizagem de vocabulário (Scrivener, 2009:229), favorecendo a memorização da aprendizagem.

Para além das atividades didáticas que têm em vista a aquisição de determinados conteúdos lexicais, o professor recorre a diferentes estratégias que ajudam ao processo de aprendizagem e que contribuem para a motivação do aluno como, por exemplo, o uso de sons, imagens, entre outras. As atividades e as estratégias corretamente combinadas facilitam a aquisição do léxico, e quanto mais variadas, maior será a probabilidade de aproximação às diferentes competências cognitivas de cada aluno, resultando na efetiva aprendizagem do léxico.

Portanto, se cabe ao docente planejar e elaborar atividades, que incluam estratégias facilitadoras do processo de aprendizagem, cabe ao aluno reconhecer que deve desenvolver também um trabalho autónomo. Para isso, o professor deve prepará-lo de modo a que seja capaz de usar estratégias de aprendizagem autónomas, para melhorar a sua competência comunicativa.

Estas estratégias de aprendizagem autónomas têm muitas vezes lugar na apresentação do vocabulário em contexto, dando maior ênfase à aprendizagem acidental ou apresentação implícita do vocabulário, que é também característica da abordagem comunicativa. Neste âmbito, as atividades que exploram a compreensão oral e a compreensão escrita são as mais comuns para trabalhar o léxico. Estas proporcionam contextos quase reais, como diálogos que imitam a realidade e que permitem usar estratégias autónomas de aprendizagem, como a interpretação do significado do léxico pelo contexto. O aluno contacta com o significado e com o estilo do texto como um todo obtendo do contexto outros segmentos de léxico que podem vir a ser úteis. A aprendizagem autónoma deve ser incentivada pelo professor através do ensino de estratégias que ajudem os alunos a descobrir o significado de uma unidade lexical em contexto, ou a memorizá-la, utilizando estratégias mnemónicas, o dicionário ou outras estratégias.

No entanto, a opção por atividades que permitam uma aprendizagem implícita não exclui uma apresentação explícita do vocabulário. Na verdade, são dois métodos que devem ser usados de forma equilibrada.

Uma forma de tornar este ensino equilibrado passa pela integração do ensino do léxico nas competências recetivas. Por exemplo, a etapa de pré-ensino de vocabulário necessário à

leitura ou audição de texto serve de pretexto para a introdução de algum vocabulário que ajudará à sua compreensão. Na fase do pré-ensino, para além de introduzir unidades lexicais novas, pode-se também reativar léxico já introduzido noutras aulas e ajudar à formação de rede de associações, através dos sinónimos ou antónimos de determinada unidade lexical. A atividade de compreensão que se segue serve de ponto de partida também para outra atividade mais centrada no vocabulário do texto. Nessa etapa, Scrivener sugere que se façam perguntas aos alunos. Algumas das quais podem dirigir a atenção dos alunos para as ULM, como por exemplo: “What words come before/after the word, What other words collocates with this word? Can you remember any other phrases you know with this word in them? Can you find any multiword items (i.e. groups of words that go together/ chunks?)” (2009:233).

Para DeCarrico (2001:289) a maior parte do vocabulário tem origem na aprendizagem accidental ou implícita, que ocorre de forma mais acentuada quando o nível de proficiência do aluno é maior. A autora acrescenta que, numa fase inicial, o ensino do vocabulário deve ser explícito, particularmente quando se trata de palavras de alta-frequência e, daí em diante, a aprendizagem ocorrerá de forma implícita através da compreensão escrita e oral. No entanto, independentemente da aprendizagem explícita ou implícita, é fundamental proporcionar múltiplos e variados contactos com o mesmo vocabulário.

Por seu turno, Scrivener (2009:234) sugere que, de vez em quando, se faça uma apresentação de unidades lexicais mais explícita, mas curta, focando o seu significado, a forma e o uso. Tal poderá acontecer pela necessidade de clarificar o léxico de uma atividade de compreensão ou poder-se-á planear uma atividade para um conjunto de unidades lexicais explicitamente enquadradas num tema, por exemplo, as lojas e as compras, a roupa e o vestuário, adjetivos para descrever o carácter das pessoas ou até unidades lexicais com uma determinada função comunicativa, como convencer alguém a fazer algo. O autor dá ainda como exemplo uma aula que pode ser totalmente dedicada ao léxico. Nela, incluem-se atividades de pré-ensino, prática escrita, prática oral, compreensão escrita, exercícios finais sobre itens lexicais específicos e uma atividade comunicativa final que inclua o léxico aprendido.

A apresentação do léxico deve favorecer a memorização e, por isso, convém que o professor integre distintos materiais, estratégias e técnicas nas suas aulas. Para tal, pode, por exemplo, usar fotografias, desenhos, pósteres, mímica, *realia*, esquemas, chuva de ideias, paráfrases, definições, sinónimos, e inclusivamente a tradução. No caso de ser uma aprendizagem implícita, caberá ao aluno usar as estratégias que o professor lhe transmitir, como, por exemplo, inferir o significado pelo contexto. (Gómez Molina, 2004b:804).

A atitude reflexiva do professor relativamente à forma como se ensina é sublinhada por Cervero e Pichardo (2000:103). Pois, se o aluno não aprende tudo o que se ensina, há que procurar refletir acerca do que contribuiu para o que ele aprendeu. Deve-se ter em conta, para além do motivo que leva o aluno a aprender e o que realmente aprende, a forma como aborda o estudo do léxico e como organiza o seu trabalho. Os autores destacam que essa informação é tão importante quanto os conteúdos que são ensinados e aprendidos. Uma reflexão acerca do processo e do resultado terá efeito sobre o desempenho, quer do professor, quer do aluno. Por outro lado, os alunos devem sentir-se responsabilizados pela sua aprendizagem, tomar consciência do que aprendem, o motivo pelo qual aprendem e os materiais que têm à sua disposição para a aprendizagem autónoma, tais como dicionários ou outras fontes de consulta.

Nem sempre se dedica tempo suficiente para uma análise da forma como os alunos aprendem ou estudam o léxico, apesar de se reconhecer essa necessidade. Há que conhecer as necessidades dos alunos, os estilos e os seus hábitos de aprendizagem (Cervero e Pichardo, 2000:106). Por esse motivo, no âmbito do nosso tema de trabalho, procurámos saber como os alunos da turma de prática pedagógica estudam as ULM e de que forma percecionam a importância da aprendizagem das ULM, através da aplicação de um inquérito (Anexo 1). O inquérito incluiu 4 blocos de questões que incidiam sobre a forma como os alunos organizam o seu estudo de vocabulário nas disciplinas de Inglês e Espanhol em aula (1º bloco), em casa (2º bloco), o uso de estratégias de memorização de vocabulário (3º bloco) e a identificação e método de estudo de expressões ou grupos de palavras (4º bloco). O quarto bloco incluía dois pequenos exercícios de identificação de ULM para cada uma das LE.

3.4.3 A variedade na aprendizagem

Como já referimos, conjugar uma variedade de exercícios, estratégias e materiais, deve ser uma das principais preocupações do professor quando planeia o ensino de um determinado conteúdo. Desse modo irá ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, facilitando-lhes a aprendizagem. É verdade, no entanto, que ao tentar adaptar totalmente os estilos de ensino ao estilo de aprendizagem dos alunos, estes não desenvolvem outras competências que lhes permitam enfrentar determinadas situações. Além disso, à medida que nos desenvolvemos cognitivamente ou avançamos na aprendizagem de um idioma descobrimos que não mantemos ou beneficiamos sempre do mesmo estilo de aprendizagem.

Por outro lado, a variedade contribui para que a aprendizagem não se torne demasiado monótona ou repetitiva. Como Gómez Molina (2004b:804) refere, no conjunto dos mais

variados tipos de atividades, umas mais lúdicas, outras que exijam um maior processamento linguístico e outras que se baseiem em associações, como imagem-palavra, significante-significado. Dentro dessa variedade, algumas adequam-se melhor que outras às distintas etapas de aprendizagem e à maturidade do aluno.

Como planteamiento general, puede indicarse que el incremento del léxico se favorece más en los primeros niveles con procedimientos lúdicos y técnicas asociativas (mapas mentales –agrupaciones conceptuales–, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc.), mientras que en los niveles avanzado y superior, parece que el procesamiento verbal (asociaciones lingüísticas, buscar la inferencia y los significados en claves lingüísticas, no solo contextuales, etc.) es la técnica que mejor facilita la incorporación al léxico mental. (Gómez Molina, 2004b:804-805)

Portanto, na escolha das atividades, há que as adaptar à maturidade dos alunos e ao conteúdo de cada nível, sendo também importante adequá-las às etapas da aprendizagem do vocabulário referidas anteriormente, a compreensão, a prática, e a retenção.

Além disso, Gómez Molina frisa que se devem planejar atividades que fomentem a comunicação, refletindo a comunicação real. As atividades em que se desenvolvem esquemas associativos (por exemplo, desportos – locais onde se praticam, ações, objetos) devem ser complementadas com outras com processos funcionais e textuais, como, por exemplo, completar um texto com colocações gramaticais. Por fim, em níveis iniciais, deve dar-se maior relevância ao significado contextualizado e à adequação funcional em detrimento da correção linguística e do significado codificado como aparece no dicionário (2004b:805). Este último aspeto está em consonância com a utilidade da abordagem às ULM em níveis iniciais, pois constituem, na sua maioria, bons exemplos de unidades lexicais com significado contextualizado.

O uso, por parte do professor, de diferentes tipos de estratégias de ensino também contribui para o processo de aprendizagem como referem Cervero e Pichardo (2000:110), pois definem as estratégias como ações ou planos mentais com vista a consecução de um objetivo ou a resolução de um problema. Oxford (1990) (citado por Cervero e Pichardo, 2000:111) identifica três tipos de estratégias: memoristas, cognitivas e compensatórias ou de comunicação. Se as estratégias que potenciam a aprendizagem das ULM forem essencialmente memoristas, os alunos executam exercícios que exigem relações mentais, criam associações entre as palavras novas e conhecimentos prévios, desenvolvem mapas mentais, etc. Exemplos concretos de atividades sugeridas podem ser: descobrir a palavra nuclear ou o conceito chave de um texto, deduzir regras de formação de palavras e estudar

combinações sintagmáticas ou colocações gramaticais, como os verbos de regência preposicional ou os *phrasal verbs*. (Oxford citado por Gómez Molina, 2004b:805).

Igualmente importante é a capacidade que o professor deve possuir para avaliar a eficácia da atividade realizada e das estratégias utilizadas, bem como verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

3.5. Atividades para o ensino-aprendizagem de unidades lexicais multipalavra

Na secção anterior abordámos as implicações didáticas do ensino das ULM, destacando os aspetos que se devem ter em conta aquando da sua seleção, planificação e tratamento nas atividades em aula. Atribuindo ao aluno o papel central, refletimos sobre a aprendizagem implícita e explícita das unidades lexicais e o incentivo à autonomia do aluno, para seguidamente focar a necessidade de incluir variedade de exercícios e atividades no ensino-aprendizagem.

Nesta secção, passaremos a apresentar algumas atividades que consideramos importantes para o ensino de ULM, nos níveis A1.2 e A2, para as disciplinas de Espanhol e de Inglês. Para tal, seguiremos a classificação de Gómez Molina, já mencionada na secção 3.3, referindo a etapa da aprendizagem do léxico, bem como o nível de proficiência linguística em que a atividade deve ser integrada

Em primeiro lugar, no que se refere às fórmulas de rotina, apesar de serem gramaticalmente analisáveis, na opinião de Peters (1983, citado por Nattinger e DeCarrico, 2001), o seu tratamento mais adequado como ULM consiste na aplicação de exercícios de repetição de padrões, permitindo assim a iniciação à fluência. Inspirados no método do audiolinguismo, Nattinger e DeCarrico (2001:116-120) sugerem que se comece pela incorporação desses segmentos nas atividades através da repetição mecânica, que resulta depois em rotina quase intuitiva. Posteriormente os alunos devem contactar com as variações dessas fórmulas de rotina. Uma vez que são segmentos com função comunicativa, as atividades devem integrar conteúdo funcional comunicativo, nomeadamente expressões para clarificar, para expressar educação, para fazer pedidos, para inquirir. Consideram também que a melhor forma de ensinar estas estruturas será através de conjuntos de diferentes expressões de interação comunicativa, como, por exemplo, saudações em resposta a saudações,

nomeação de um assunto e clarificação desse assunto ou despedida em resposta a despedidas. Para tal, sugerem que se crie uma situação comunicativa apropriada.

Keller e Warner (1988) designam estas ULM de *gambits* e dividem-nas em expressões de abertura, expressões de ligação e expressões de resposta. Propõem que o seu tratamento em aula seja feito através de *pair work*, dando aos alunos uma lista de expressões que devem usar no decorrer de situações que serão simuladas, como o atendimento ao cliente numa loja. É sugerido que antes da interação entre os pares, sejam lidas as expressões e os alunos sejam incentivados a usá-las e a envolverem-se na atividade sem que as tenham memorizado (ibidem 1988:4). A primeira atividade, por exemplo, pode consistir numa interação entre clientes e vendedores, em que são apresentadas de forma incompleta as questões que o vendedor deve colocar e as expressões que o cliente deve usar como, por exemplo (*client*) *Electric typewriter – price?* (o aluno formularia a pergunta correta com base nesta indicação). Algumas expressões à escolha são: *Could you tell me...I'd like to know...* que o aluno deve completar com o apoio do registo escrito. Nesta atividade dá-se a exposição à língua e prática contextualizada, mas não há oportunidade para o uso e aperfeiçoamento.

Lewis (2008:108-139) apresenta diversas atividades enquadradas na abordagem lexical que podem ser adaptadas às fórmulas de rotina. Segundo o autor, algumas atividades não constituem nenhuma inovação na didática, no entanto, têm um foco lexical específico. O objetivo principal desta abordagem é o que o autor designa de *noticing of chunks*, em que o professor dirige a atenção dos alunos para o léxico relevante e leva-os a registar esse léxico, reforçando a noção de que constituem ULM, que ajudarão a construir o léxico mental do aluno. Um exemplo de atividade sugerida por Lewis chama-se *Fixed Expressions*. Nesta, são apresentadas aos alunos fórmulas de rotina, como, por exemplo: *How are you?, How's things?, How's tricks?, What have you been up to recently?, What's new with you?, How's life been treating you?, I don't agree., I'm afraid I don't agree., Rubbish. That's just not true, I'm not sure that's really quite what's happening. Yes, I suppose so, but...* Os alunos devem decidir quem utilizaria as expressões, em que situação, por que razão seriam utilizadas, o que teria acontecido e qual seria a resposta.

Outra atividade frequentemente utilizada para praticar as fórmulas de rotina é a que Thornbury (2007:251) designa de *Chunk watching*. Neste caso, sugere que seja realizada em grupos de três alunos: dois elementos do grupo conversam acerca de um tema e outro observa e vai registando as ULM ou fórmulas de rotina que são utilizadas na conversa. No final, discutem as expressões utilizadas. As atividades apresentadas são adequadas a níveis de transição (do elementar para o intermédio) e podem ser usadas com outras ULM. Uma

adaptação desta atividade para o nível elementar consiste em dirigir a atenção dos alunos para as fórmulas de rotina após um exercício de compreensão oral. Adapta-se uma atividade de uso e aperfeiçoamento, transformando-a em apresentação e reconhecimento do léxico. O exercício consistiria em assinalar apenas as expressões que se ouvem no conjunto que lhes é apresentado. Seguidamente far-se-ia prática controlada escrita e prática livre das ULM.

De seguida, referir-nos-emos às atividades que se destinam a praticar as colocações gramaticais e lexicais. Thornbury (2007:251) sugere que as colocações sejam usadas para distinguir o uso de palavras com significados próximos. Por exemplo, a diferença entre *late* e *delayed* pode ser explicada através do reconhecimento de colocações ou expressões que incluam essas unidades lexicais, pois na hora de produzir uma frase com uma ou outra unidade lexical é mais vantajoso e eficaz recuperar a colocação à qual está tipicamente associada.

Para o nível elementar, Higuera Garcia (2006:35-80) sugere atividades com colocações que podem ser dinamizadas na fase de reconhecimento ou compreensão, outras que contribuem para a prática e memorização e outras, ainda, que permitem um uso menos controlado. A autora sublinha que o ensino de colocações pode ser abordado em conjunto com qualquer outro tipo de atividade e que, apesar da sua complexidade, melhora a competência lexical. Nesse sentido, sugere que adaptem as colocações aos manuais dos alunos para que possam aprendê-las, adicionando pelo menos uma palavra a outras para que formem colocações com o vocabulário base.

Para a presente secção, seleccionámos uma atividade correspondente a cada etapa da aprendizagem: a etapa da perceção e compreensão, seguindo-se a etapa de memorização e prática do léxico e, posteriormente a etapa da retenção e uso.

Higuera Garcia subdivide a etapa da perceção em quatro tipos de atividades: atividades para o ensino do conceito, atividades para a perceção e apresentação, atividades para refletir acerca da forma e do significado, e atividades para anotar as colocações e melhorar a sua retenção (2006:36).

Assim, como atividade de perceção e apresentação, a autora sugere a representação das colocações através de formas gráficas como esquemas mentais, em forma de diagrama ou tabela. Não especifica de que forma se pode realizar a atividade, no entanto, ressalva a sua adaptação a exercícios de prática, revisão ou de avaliação.

No que se refere à etapa de memorização e prática do léxico, a autora propõe o exercício de identificação de um intruso num conjunto de colocações como em *saludar atentamente/ *brillantemente/ cariñosamente/ secamente/ efusivamente*. Este constitui um

exercício muito comum que permite algumas variações, tais como, o preenchimento de um texto com as palavras que faltam para completar a colocação (ibidem 2006:58). Quanto às atividades para o uso de colocações, Higuera Garcia apresenta-as sobretudo para níveis intermédio e avançado, propondo a reconstrução de um texto a partir de um conjunto de colocações. As atividades que também se podem adaptar a níveis elementares passam pela prática oral, ou seja, pela revisão de colocações em atividades de expressão oral, cujo objetivo é apresentar algumas colocações que os alunos não poderão dispensar. Conforme se ilustra na seguinte atividade: *Imagina que estás en el penúltimo año de una carrera universitaria y tienes dudas sobre qué es mejor hacer al año siguiente. Ordena las acciones y coméntalas con tu compañero.* As ações são as seguintes: *terminar la guerra, aprender inglés, coger experiencia, ganar dinero, estudiar un máster, coger un año sabático, hacer un viaje* (2006:68). A discussão envolverá necessariamente o uso das colocações, constituindo, assim, uma oportunidade para prática do léxico. Outro exercício muito comum referido por Higuera Garcia é um *cloze* de colocações, ou preenchimento de um texto com colocações ou partes de colocações (2006:65).

Para além destas atividades, Higuera Garcia deixa também algumas sugestões úteis ao professor, sobre a planificação do ensino, técnicas para corrigir erros e técnicas para avaliar a competência de uso de colocações.

Relativamente aos compostos sintagmáticos, Gómez Molina (2004c:44) considera que, do ponto de vista didático, não é relevante identificar e praticar essa unidade léxica, embora sejam abordadas, de preferência, a partir do nível intermédio, em atividades centradas nos aspetos idiomáticos e de fixação estrutural. Desse modo, atividades que envolvam substituição paradigmática, agrupamentos associativos ou categorização serão as mais adequadas.

Contudo, alguns compostos sintagmáticos podem ser trabalhados da mesma forma que as locuções idiomáticas. Planificar o ensino de ambas unidades lexicais é uma tarefa muito complexa e obriga a que, face à competência comunicativa, se reflita sobre os aspetos morfossintáticos, léxico-semânticos, discursivos, pragmáticos e sociolinguísticos dessas unidades. Há que adotar um critério (sintático, semântico, formal ou pragmático) para planear o ensino de locuções. Algumas das atividades sugeridas por Gómez Molina (2004c:45) e que podem ser utilizadas no nível elementar consistem em associação de expressões idiomáticas a desenhos que as representem; associação do seu significado em contexto apropriado num exercício de escolha múltipla; preenchimento espaços com as locuções e associação a um equivalente da LM. No caso desta última, mesmo em nível elementar, trata-se de uma

atividade possível para o ensino do espanhol LE, pois há muitas locuções comuns ao português e ao espanhol.

Outras atividades sugeridas por Gómez Molina (2004c:46-47) requerem já um nível de proficiência avançado, tal como procurar expressões sinónimas ou antónimas que sejam idiomáticas (*ser uña y carne/ llevarse como el perro y el gato*), agrupá-las em famílias semânticas e, inclusivamente, parafrasear locuções para assimilar o seu significado. O autor frisa que comparações fixas como *ciego como un topo, sordo como una tapia, sano como una manzana* podem ser introduzidas em níveis elementares, atuando como intensificadores ou epítetos. Já em relação às metáforas discursivas (*y eso, y tal*) e as parémiat ou ditados (*en abril, aguas mil*), sugere que sejam trabalhadas em nível avançado. Mas, na verdade, a proximidade das línguas portuguesa e espanhola permitem um pequeno desvio à sugestão didática de Gómez Molina, pois existem semelhanças entre as duas línguas românicas no uso de alguns ditados ou locuções idiomáticas.

Pelo acima exposto, podemos concluir que as atividades apresentadas como proposta para o ensino de algumas ULM constituem exemplos que se podem adaptar às diferentes ULM. A planificação das atividades deve ter por base critérios claros de seleção lexical e o objetivo da atividade ou a etapa de ensino-aprendizagem que se pretende trabalhar. Esta deve corresponder à gradual aquisição do léxico que se espera cumprir. Além disso, é importante passar aos alunos distintas estratégias de aprendizagem que os tornem mais autónomos e conscientes da necessidade de estudar o léxico enquanto ULM.

3.6. Propostas didáticas para o ensino-aprendizagem de unidades lexicais multpalavra

Apresentaremos de seguida, algumas das atividades realizadas na turma em que decorreu a prática pedagógica supervisionada na disciplina de Inglês e na de Espanhol. Concluiremos cada apresentação refletindo em retrospectiva sobre os resultados dessas atividades, procurando explorar os aspetos menos positivos e propondo alternativas para os melhorar.

3.6.1 Propostas didáticas para as aulas de Inglês

Nas aulas de Inglês, por restrições de programa e pela importância que é dada às competências recetivas e produtivas, não foi possível dedicar uma aula completa ao desenvolvimento do léxico nem explorar, numa mesma aula, as três fases da evolução da aprendizagem do léxico propostas por Gómez Molina (nomeadamente, a compreensão, a prática e a retenção) (2004c:32; 2004b:803).

Proposta nº 1 – *The Environment*

Data	15 e 22 de janeiro de 2015
Tema	<i>The Environment</i>
Nível de Ensino	A2
Objetivos	Reconhecer ULM relacionadas com ações de proteção do ambiente; Usar a ULM em contexto.
ULM	Colocações : <i>clean up a beach; cut down trees; waste water; throw away objects/trash; turn off the lights; plant a tree; pollute rivers; save water; turn trash into toys</i>
Tipo de Atividade	Adaptação da atividade de memorização e prática segundo: - Higuera Garcia (2006:65).
Exercícios	Descrição de imagens; Identificação de imagens com a colocação/descrição correspondente; Seleção da colocação adequada; Preenchimento de frases com o verbo adequado que completa a colocação.
Material	Imagens das ações (Anexo 2); Vídeo sobre a transformação de lixo em brinquedos ⁹ ; Projektor/colunas/computador; Quadro/marcadores; Fichas de trabalho (Anexo 3 e Anexo 4).
Descrição	Esta atividade iniciou-se com a apresentação de duas imagens contrastantes: uma de uma paisagem natural e limpa (praia) e outra de alguém a deitar lixo fora pela janela de um carro. Serviram, deste modo, para introduzir o tema da aula, o ambiente. De seguida, apresentou-se outro conjunto de fotos (Anexo 2) que representavam o léxico alvo da aula, sendo os alunos incentivados a descrever as imagens oralmente. O léxico que utilizaram para as descrever foi

⁹ Arvind Gupta: <https://www.youtube.com/watch?v=1Fs6k64IItM>

	<p>sendo apontado no quadro, separando as ações positivas das negativas. Os alunos registaram o vocabulário no caderno e depois fizeram os exercícios da ficha de trabalho (Anexo 3). Na ficha, descreveram as imagens com o vocabulário apresentado. No exercício seguinte, tinham que decidir entre duas expressões para completar com aquela que fazia sentido no contexto de cada frase. Por fim, noutra exercício, deveriam escolher os verbos adequados às frases apresentadas, novamente com um contexto diferente. Neste exercício, pretendia-se que os alunos completassem a colocação com o verbo em falta escolhendo o verbo certo, a partir de uma caixa que continha os verbos corretos. Desta forma, puderam usar o léxico aprendido e ampliá-lo.</p> <p>Na atividade seguinte, que incidia sobre a gramática, os alunos puderam usar o vocabulário de forma menos controlada, numa pequena discussão sobre o que habitualmente fazem para proteger o ambiente.</p> <p>Na segunda aula (e a terceira de um bloco letivo de três aulas subordinadas ao tema <i>Environment</i>) recuperou-se o tema do ambiente e o respetivo léxico anteriormente ensinado para ampliar o léxico com um novo bloco de unidades lexicais (Anexo 4). Os alunos completaram uma <i>to do list</i>, formando frases completas com o vocabulário apresentado e depois recriaram a sua própria <i>to do list</i>, num exercício mais livre.</p>
--	---

Comentário: Esta proposta didática decorreu em duas aulas distintas que pertenciam a um bloco temático subordinado ao tema *Environment*. Esta atividade permitiu tratar as colocações que descreviam as imagens (um dos tipos de ULM) através de unidades lexicais isoladas já conhecidas pelos alunos. Embora os alunos já conhecessem alguns verbos isolados, a recuperação desse léxico em contexto de colocação permitiu ampliar o seu conhecimento das unidades lexicais. Algumas unidades lexicais trabalhadas na atividade são *phrasal verbs*, também consideradas colocações gramaticais: *cut down*, *turn off*, *throw away*, *turn into*. Embora os alunos conhecessem algumas das palavras que constituem os *phrasal verbs*, como *cut* e *turn*, não sabiam o que significavam em conjunto com outros elementos que as formam. Por exemplo, conheciam *cut* e *down*, separadamente mas não *cut down*. A apresentação contextualizada de *cut down* ajuda a memorizar o uso em contexto apropriado.

A proposta didática começou com a apresentação de fotografias que permitiu introduzir as unidades lexicais, proporcionando-lhes, simultaneamente, contexto para o desenvolvimento da competência linguística. Embora guiada pelo professor, a atividade consistiu inicialmente na apresentação do vocabulário de forma explícita. No entanto, como

os alunos fizeram uma breve descrição do que cada imagem representava, a atividade centrou-se mais nos alunos. Já no exercício escrito que se seguiu, no qual foi pedido aos alunos que preenchessem os espaços em branco com as colocações corretas, de acordo com o contexto dado, explorou-se de forma mais consistente o significado das colocações.

O último exercício da atividade não continha apenas as ULM ensinadas no início da atividade, pois pretendia-se a ampliar o léxico com outras unidades lexicais (como, por exemplo, *reuse* e *recycle*) já conhecidas pelos alunos.

Na segunda aula desta proposta didática (Anexo 4), os alunos tiveram mais uma oportunidade para praticar as colocações, com um exercício controlado. Nesse primeiro exercício da atividade, uma vez mais, não foi apresentado apenas léxico conhecido dos alunos, tendo sido apresentadas colocações novas, tais como *separate trash* e *swap old clothes*. Na realidade, o léxico não constituía a centralidade deste exercício, pois na aula anterior, os alunos tinham revisto a forma verbal de Futuro imediato, *be going to*. Este exercício tinha, portanto, como principal objetivo recuperar essa estrutura gramatical enquadrada no léxico da unidade temática. Por este motivo, a estrutura do exercício apresentava as colocações como unidades lexicais analisáveis, cujos elementos estavam separados e com os quais os alunos tiveram de formar frases gramaticais, colocando esses elementos numa ordem correta. O tempo era escasso e havendo obrigatoriedade de inclusão do item gramatical *be going to*, não houve possibilidade de incluir um exercício para a consolidação do vocabulário aprendido que permitisse dirigir explicitamente a atenção dos alunos para as colocações e os levasse a registá-las numa ficha temática. Este exercício serviria de modelo para o exercício seguinte de uso livre das colocações, no qual os alunos teriam que dizer o que iriam fazer para proteger o ambiente, tendo que usar o vocabulário já aprendido. Contudo, o tempo não permitiu que fosse cumprida a fase da prática de uso das unidades lexicais, que ajudaria à sua memorização.

Proposta nº 2 – *Pictures from Camping*

Data	30 de abril de 2015
Tema	<i>Adventure</i>
Nível de Ensino	A2
Objetivo	Identificar fórmulas de rotina e variações dessas fórmulas para pedidos de desculpa; Reconhecer fórmulas que se usam para aceitar um pedido de desculpa; Praticar as fórmulas em distintos contextos.

ULM	Fórmulas de rotina
Tipo de Atividade	Adaptação das atividades de compreensão e prática segundo: - Keller e Warner (1988) - Lewis (2008:108-139) - Thornbury (2007:251)
Exercícios	Audição e identificação da expressão; Reflexão sobre a função da fórmula de rotina (pedir/aceitar desculpas); Formação de diálogos com as fórmulas de rotina.
Material	Projeto/colunas/computador; Ficheiros áudio (Anexo 5) - transcrição dos ficheiros áudio; Fichas de trabalho (Anexo 6); Quadro/ marcadores.
Descrição	<p>No início desta atividade procurou-se criar interesse e contexto através da apresentação de uma imagem que apresentava as personagens do exercício de compreensão oral, com o qual se iriam introduzir as fórmulas de rotina. Os alunos escutaram um primeiro diálogo referente à situação das fotos (Anexo 5a) e realizaram esse exercício de compreensão oral (Anexo 6) em que tiveram que completar frases com palavras que escutaram, resumindo, dessa forma, o assunto do diálogo. Nesta primeira etapa da atividade, o foco não era ainda as fórmulas de rotina.</p> <p>Seguidamente, os alunos escutaram três curtos diálogos que ilustravam pedidos de desculpas (Anexo 5b), através dos quais realizaram um exercício de percepção. Nesse exercício, tiveram que identificar numa tabela, apenas as fórmulas de rotina de pedido de desculpas usadas pelas personagens. No final, distinguiram, nessa tabela, as fórmulas que serviam para pedir desculpas e as que serviam para desculpar.</p> <p>Após este exercício de percepção, seguiu-se um exercício de prática e memorização com apoio escrito que consistiu em recriar três diálogos distintos: entre professor e aluno, entre pai e filho e entre dois amigos. O início de cada diálogo foi guiado através de palavras que deveriam integrar a interjeição/ frase da primeira personagem. Esta frase introduziu a situação pela qual uma das personagens tinha de pedir desculpas. A partir daí, os alunos tiveram liberdade para escolher as fórmulas que se adequavam a cada situação criada.</p>

Comentário: Algumas fórmulas de rotina incluídas nesta atividade eram já conhecidas pelos alunos, mas outras como *I don't know what to say...; It won't happen*

again...; These things happen; It's all right, podiam não ser usadas ainda pelos alunos de forma imediata e espontânea. Apesar de conhecerem algumas das estruturas gramaticais que integravam estas fórmulas, esse conhecimento não foi suficiente para produzir essas frases. Tal como referimos na secção 3.3, o ensino explícito destas fórmulas de rotina amplia o conhecimento dos alunos permitindo-lhes recuperá-las mais rapidamente em contexto de pedido de desculpas.

O primeiro exercício de percepção correu como previsto, pois os alunos foram capazes de identificar todas as fórmulas de rotina que escutaram. Contudo, quando se passou à prática e memorização, alguns alunos manifestaram alguma dificuldade em realizar a recriação escrita dos três diálogos no tempo destinado. Esta dificuldade resulta da falta de prática dos alunos na realização desse tipo de exercícios. Se tivéssemos planeado este exercício como prática oral em pares, sem apoio escrito, para que os alunos pudessem formular de forma quase espontânea as situações apresentadas, teria sido ainda mais difícil. A nossa opção de permitir primeiro um apoio escrito foi a mais correta, pois nem todos os alunos teriam sido capazes de formar a primeira frase oralmente e selecionar as fórmulas de rotina adequadas aos diálogos. Neste caso, se voltássemos a realizar a atividade, manteríamos o que foi planeado.

No entanto, antes de passar a este exercício de prática, incluiríamos um exercício intermédio que permitisse uma aproximação gradual a esse exercício seguinte, deixando que os alunos tivessem acesso à transcrição dos diálogos escutados e os praticassem em pares. Então passar-se-ia à redação do exercício e replicação, tendo os alunos já visualizado o modelo.

Proposta nº 3 – *The Project*

Data	18 de maio de 2015
Tema	<i>Homework</i> (não integrado no programa da turma)
Nível de Ensino	A2
Objetivo	Apresentar <i>phrasal verbs</i> (colocações gramaticais); Praticar <i>phrasal verbs</i> .
ULM	<i>Phrasal verbs - hold on; get her project into; throw away; fall for; hurry up; cut out; come across; work something up; hand in; come up with; stick around</i>
Tipo de Atividade	Adaptação da atividade de reconhecimento/ compreensão e prática segundo: - Higuera Garcia (2006:35-80)
Exercícios	Preenchimento, com <i>phrasal verbs</i> , de texto que resume a história apresentada; Preenchimento de legendas e de balões de fala com <i>phrasal verbs</i> , em vinhetas

	de banda desenhada.
Material	<p>Projektor/colunas/computador;</p> <p>Quadro/ marcadores;</p> <p>Vídeo <i>The Project</i>¹⁰ (banda desenhada do vídeo - Anexo 7);</p> <p>Ficha de trabalho (Anexo 8).</p>
Descrição	<p>Esta atividade com <i>phrasal verbs</i> faz ligação com a leitura e compreensão de um poema sobre os trabalhos de casa. Na primeira etapa da atividade, os alunos começaram por visionar e escutar, duas vezes, uma história sobre um grupo de alunos que se reúne para ajudar outro colega a elaborar o projeto que este deveria entregar. Nos seus diálogos, com balões de fala, as personagens usam <i>phrasal verbs</i>. Como exercício de compreensão desta história, os alunos responderam a perguntas de verdadeiro ou falso.</p> <p>Após a compreensão geral da história, os alunos visionaram-na pela terceira vez. Seguidamente, tentaram completar um texto que a resumia, usando os <i>phrasal verbs</i> em falta que estavam numa caixa de texto. Para ajudar ao preenchimento, foi apresentada uma definição de cada <i>phrasal verb</i>, entre parêntesis, no espaço onde o deveriam colocar.</p> <p>Por fim, os alunos tiveram que completar com uma parte do <i>phrasal verb</i> em falta as legendas e os balões de fala de diferentes situações em que apareciam as mesmas personagens.</p>

Comentário: Esta atividade não integrou nenhum tema tratado no programa, embora pudesse ter sido integrada no tema *School Days*. Foi lecionada na semana dos exames nacionais do 1º e 2º ciclos, no seguimento de outra atividade de compreensão leitora lecionada pela colega de estágio. O objetivo desta atividade consistiu em explorar o tema dos trabalhos escolares, ao mesmo tempo que se introduziu e reviu léxico significativo para os alunos, os *phrasal verbs*. Tratando-se de um contexto que lhes é familiar, mais facilmente poderão vir a expressar-se no futuro utilizando esse léxico.

No 7º ano, as metas curriculares preveem já a inclusão de alguns *phrasal verbs* e o seu tratamento em aula, que pode ser feito de forma implícita, sem que se dedique exclusivamente uma atividade ao uso destas unidades lexicais, mas através de exercícios dedicados ao léxico em geral.

¹⁰ Adaptado de <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar- vocabulary/phrasal-verb-videos/project> (Consultado em 16-05-2015)

No entanto, um dos critérios mais utilizados para abordar em aula *phrasal verbs* é a seleção de um conjunto com base num elemento que lhes é comum como, por exemplo, *phrasal verbs* com *out* – *come out*, *look out*, etc. Neste caso, optou-se por selecionar um contexto específico cujo foco fosse exclusivamente o uso dos *phrasal verbs*, uma vez que, numa situação concreta e num relato de uma história (Anexo 7), estas ULM serão mais fáceis de memorizar. Por outro lado, apesar do desafio que representava o número de unidades lexicais apresentadas, sendo poucas as que tinham um elemento comum, os alunos dificilmente as confundiam.

O primeiro exercício da atividade de verdadeiro ou falso (Anexo 8) tinha como objetivo principal verificar a compreensão geral da história por parte dos alunos. A partir do segundo exercício de preenchimento de texto com os *phrasal verbs*, o foco de atenção passa efetivamente para essas unidades lexicais, incidindo sobre a sua forma e o seu significado. Deste modo, o contexto da história permitiu lembrar o significado de *throw away*; *hurry up* e *cut out*, já conhecido pelos alunos, esperando-se que o significado das restantes unidades lexicais tivesse sido entendido pelo contexto da história.

No terceiro exercício (Anexo 8) recuperou-se novamente os *phrasal verbs*, pois permitiu a sua utilização em novos contextos, através de um conjunto de diferentes vinhetas que os alunos tinham que completar com os verbos.

O nível de dificuldade foi gradual na medida em que os alunos tinham apenas que completar cada *phrasal verb* no seu respetivo contexto, pois já se incluía um elemento que o compunha. Por exemplo, na frase *Fred will ___ into trouble*, os alunos tinham apenas de completar com *get*.

Nesta atividade não se foi além da apresentação, memorização e prática. O uso livre destas unidades lexicais teria ainda sido possível se os alunos pudessem inventar uma história que as incluísse, o que no fundo seria uma adaptação a um dos exercícios sugeridos por Higuera Garcia (2006:68).

3.6.1 Propostas didáticas para as aulas de Espanhol

Proposta nº 1 – *Una casa abarrotada*

Data	3 de fevereiro de 2015
Tema	La casa
Nível de Ensino	A1.2

Objetivo	Apresentar várias ULM integradas na compreensão escrita; Refletir sobre o significado das várias ULM.
ULM	<i>Estar harta de X</i> (locução); <i>X a la vez</i> (locução); <i>de golpe</i> (locução adverbial); <i>a voz en grito</i> (locução adverbial); <i>a menudo</i> (locução adverbial); <i>tener X claro</i> (locução verbal) <i>dar un patatús</i> (locução idiomática); <i>hasta las narices</i> (locução idiomática); <i>la vista clavada</i> (colocação lexical); <i>armar escándalo</i> (colocação); <i>armando bulla</i> (colocação); <i>casa abarrotada</i> (colocação) <i>como sardinas en lata</i> (composto sintagmático);
Tipo de Atividade	Adaptação da atividade de compreensão segundo: - Gómez Molina (2004c:46-47)
Exercícios	Identificação das ULM em contexto e relacionar com o contexto; Associação de ULM a expressões sinónimas.
Material	Projektor/colunas/computador; Manual (Anexo 9); Quadro/ marcadores.
Descrição	Esta abordagem a diferentes ULM integrou uma atividade de compreensão leitora relacionada com o tema da casa. O texto usado para a apresentação do léxico, <i>Una casa abarrotada</i> , é um excerto do livro <i>¡Hermanos hasta en la sopa!</i> de Teresa Broseta, incluído no manual do 7º ano. Primeiro perguntou-se aos alunos qual o sentido do título do texto que se iria escutar e ler, para que pudessem prever o tema. De seguida, os alunos leram em silêncio e responderam oralmente onde vive a protagonista com a sua família. Após esta questão inicial, leram o texto novamente com a ajuda do áudio e responderam à primeira pergunta de compreensão, que consistia na identificação de expressões que confirmassem seis afirmações, algumas das quais ULM. No segundo exercício, os alunos relacionaram dez expressões retiradas do texto (ULM) com os seus sinónimos correspondentes. Não houve tempo para realizar o último exercício, que consistia em dar razões pelas quais a protagonista estava farta da sua família.

Comentário: Tratando-se de um texto narrado na primeira pessoa, por uma criança, contém muitas expressões coloquiais, incluindo diversas ULM: colocações, locuções idiomáticas e compostos sintagmáticos. A apresentação destas ULM em contexto, integrada numa atividade de compreensão leitora, tal como mencionado na secção 3.1, permitiu aos alunos extrair o significado de cada expressão.

O primeiro exercício, centrado na interpretação do texto, remetia já para algumas unidades lexicais: *estar harta de, como sardinas en lata e todos a la vez*. O facto de as expressões terem sido introduzidas através do texto, mas sem qualquer tipo de destaque, permitiu que os alunos pudessem identificar a relação entre as palavras que formam a ULM de forma autónoma. No entanto, é através do segundo exercício que é dada mais atenção a essas expressões. As expressões sinónimas eram bastante claras, embora *harta de todos*, como expressão sinónima de *hasta las narices*, revertesse a lógica do exercício, uma vez que a expressão sinónima apresentada tem um sentido ainda mais idiomático do que a original do texto. Não obstante, a expressão *harta de todos* tem um equivalente próximo no português, *farta de todos* e, por isso, a apresentação da expressão *hasta las narices* contribuiu para ampliar o léxico idiomático dos alunos.

O último exercício tinha por objetivo levar os alunos a refletir sobre os motivos pelos quais a protagonista estava “farta de todos”. Teria funcionado como uma segunda etapa da aprendizagem do vocabulário, a prática das unidades lexicais, embora mais difícil. Contudo, por falta de tempo, ficou por realizar, terminando a aula com uma breve revisão do que tinha sido feito e uma chamada de atenção dos alunos para a necessidade de estudar as expressões em conjunto.

Em retrospectiva, se voltasse a lecionar esta aula, teria apresentado aos alunos um exercício mais simples, em execução e dificuldade, através do qual pudessem, pelo menos, seleccionar duas expressões e construir duas frases diferentes em que as incluíssem.

Proposta nº 2 – *Refranes mensuales*

Data	2 de dezembro, 3 de fevereiro; 7 de abril.
Tema	Locuções idiomáticas integradas no mês, embora algumas se adequem ao tema da aula em que foram introduzidas.
Nível de Ensino	A1.2
Objetivo	Apresentar locuções idiomáticas relacionadas com os meses do ano; Refletir acerca do significado das locuções idiomáticas.
ULM	<i>Refranes</i> - locuções idiomáticas: <i>Diciembre es un viejo que arruga el pellejo; En febrero, un día al sol y otro al brasero; Abril, aguas mil y todas caben en un barril.</i>
Tipo de Atividade	Adaptação da atividade de compreensão segundo: - Gómez Molina (2004c:46-47) (associação a sinónimos)
Exercícios	Debate e reflexão sobre o significado de um ditado popular castelhano

	relacionando com o mês a que diz respeito.
Material	Quadro/ marcadores; Projektor/ computador; PowerPoint - mês de abril (Anexo 10).
Descrição	Esta abordagem aos ditados populares foi feita na primeira aula de cada mês, ao longo do ano letivo, na qual foi apresentado um ditado popular (<i>el refrán del mes</i>) espanhol adequado àquele mês. Coube-nos a realização da atividade apenas nos meses de dezembro, fevereiro e abril. Escrevia-se ou projetava-se o ditado no quadro, depois os alunos registavam nos cadernos e tentavam explicá-lo. Quando o ditado levantava maior dificuldade de compreensão, recorria-se a diferentes estratégias para que os alunos compreendessem. Nos meses de dezembro e fevereiro, foi possível selecionar um ditado que fizesse ligação com o tema das aulas, o da casa e o da descrição física. De seguida, fez-se a ligação ao tema da aula (<i>braserero</i> – tema da casa; <i>arruga el pellejo</i> – tema da descrição física). No mês de abril, o ditado foi apresentado através de uma imagem, mas seguindo o mesmo objetivo de reflexão. (Anexo 10)

Comentário: A prática adotada pela orientadora da escola em apresentar um ditado no início de cada mês, ofereceu um contexto propício ao uso das ULM. Três das aulas que iríamos lecionar estavam agendadas para o início do mês (2 de dezembro, 3 de fevereiro, 7 de abril) e, por isso, coube-nos escolher o ditado para esses meses e integrá-lo nas aulas. Era tal o interesse dos alunos nesta rotina mensal de apresentação do ditado que notavam imediatamente quando o professor não o apresentava no início da primeira aula de cada mês. Embora tal não constituísse o tema principal da aula, foi possível fazer uma ligação adequada ao tema e integrá-lo no plano da aula.

Já vimos anteriormente, neste trabalho, que autores como Gómez Molina (2004c:46-47) aconselham o trabalho de *refranes* em níveis avançados. No entanto, a proximidade linguística das línguas portuguesa e espanhola, bem como a semelhança de características culturais, permitem uma apresentação contextualizada de ULM como esta. Por outro lado, em casos como estes, e como referimos na secção 3.4.2, é vantajoso apresentar, de vez em quando, algumas unidades lexicais de forma mais explícita, direcionando a atenção do aluno particularmente para essas ULM (Scrivener, 2009:234).

Dos três ditados populares apresentados, apenas o de abril tem um equivalente direto em português, embora tenhamos escolhido propositadamente uma variação desse ditado,

Abril, águas mil y todas caben en un barril. Sendo este um ditado popular conhecido dos alunos, o significado tornava-se mais acessível. Contudo, achámos conveniente acrescentar a variação existente em espanhol (*y todas caben en un barril*), com o objetivo de introduzir um elemento de novidade que suscitasse uma maior reflexão por parte dos alunos e que, no caso concreto, se adequava ainda mais à realidade, pela baixa pluviosidade que se tinha verificado. Deste modo, a atividade exigiu uma adaptação dos conhecimentos dos alunos.

No caso do mês de dezembro, sendo o tema das aulas a descrição física, o ditado escolhido, *Diciembre es un viejo que arruga el pellejo*, foi facilmente enquadrado, embora um pouco mais difícil de explicar pelos alunos, pela palavra *pellejo*, que é bastante coloquial. Para a explicação contribuiu a forma como guiámos os alunos, dando pistas de relação entre palavras - *piel/ pellejo*, utilizando mímica, exagerando as expressões faciais e explicando, por fim, que sendo o último mês do ano que envelheceu, tem *pellejo* que se enrugam com o frio.

Já no mês de fevereiro os alunos encontravam-se a trabalhar o tema da casa e a palavra *braseiro*, que fazia parte do ditado, adequava-se perfeitamente à ligação ao tema. Tratava-se de uma peça que faz parte da casa e ao tentar defini-la, os alunos usaram vocabulário da casa que já tinham aprendido na aula anterior. Além disso, usaram mais uma vez o conhecimento que detém do mundo que os rodeia, explicando que, em fevereiro, as temperaturas oscilam bastante, daí as palavras do ditado.

Como alternativa ao modo como era introduzido o ditado, teria feito igualmente sentido se esta rotina fosse delegada nos alunos e, em primeiro lugar, estes fossem incumbidos da tarefa de seleccionar um ditado popular, de entre uma lista de fontes credíveis e de acordo com determinados critérios (como a adequação ao tema da aula); em segundo lugar, que o trouxessem para a aula com a respetiva definição e, por fim, desafiassem os seus companheiros a explicar o significado, dando pistas ou guiando-os na sua reflexão, caso fosse necessário. Desta forma, esta tarefa constituiria um incentivo ao papel ativo aluno, dando-lhe ferramentas de autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

No final do ano letivo, teria ainda sido igualmente proveitoso para os alunos, dedicar uma atividade de prática aos ditados populares com os quais os alunos contactaram durante todo o ano. Poder-se-ia, por exemplo, realizar um exercício de correspondência imagem-ditado ou preenchimento de espaços de modo a completar os ditados.

Proposta nº 3 – De compras

Data	10 de abril de 2014
Tema	<i>De compras</i>
Nível de Ensino	A1.2
Objetivos	Apresentar colocações através da compreensão escrita; Anotar as colocações para melhorar a retenção; Rever colocações já conhecidas.
ULM	Colocações associadas aos verbos <i>ir, tomar, quedar</i> , e ao nome <i>moda</i> .
Tipo de Atividade	Adaptação da atividade de reconhecimento/ compreensão e prática segundo: - Higuera Garcia (2006:35-80)
Exercícios	Preenchimento de 4 diagramas com três colocações em cada diagrama.
Material	Quadro/ marcadores; Projetor/ computador; Ficha de trabalho (Anexo 10); Powerpoint (Anexo 11).
Descrição	Esta atividade teve como objetivo principal a apresentação de colocações relacionadas com o tema das compras e a revisão de outras já conhecidas pelos alunos. Integrado no tema das compras, fez-se a revisão de algum léxico e a ligação ao diálogo apresentado, no início da aula, tendo sido pedido aos alunos que falassem sobre os seus hábitos de compras. De seguida, os alunos leram o diálogo e realizaram uma atividade de compreensão escrita, através de um exercício de escolha múltipla. Depois, dirigiu-se a atenção dos alunos para as colocações existentes no texto, que foram identificadas através do preenchimento de 4 diagramas com os elementos que faltavam para as formar. Apesar de alguns elementos integrarem o texto, foram apresentados num caixa de texto que acompanhava o exercício, não sendo necessário a sua identificação prévia no texto.

Comentário: Esta atividade centrada nas colocações foi curta, guiada e apenas permitiu trabalhar a perceção/compreensão da colocação. Não incluiu apenas as colocações do texto relacionadas com o tema da unidade (as compras), mas outras que apresentavam uma palavra comum e com as quais os alunos já tinham contactado, servindo, desta forma, de revisão de léxico já tratado.

O primeiro exercício de escolha múltipla foi essencialmente de compreensão geral do diálogo, não incidindo na forma e significado das colocações. No entanto, poderíamos ter

incluído uma indicação prévia do significado de algumas colocações na escolha múltipla. Tal poderia ter sido feito se um dos objetivos do exercício fosse a distinção semântica entre colocações similares como, por exemplo, o significado de *ir de compras* e *hacer la compra*. A este respeito houve apenas uma discussão oral.

O segundo exercício dirigia efetivamente a atenção dos alunos para as unidades lexicais, através do preenchimento dos quatro diagramas com colocações. Para facilitar a tarefa de identificar no texto as colocações novas e recordar as colocações já trabalhadas, incluíram-se em caixa de texto os elementos que faltavam.

Teria sido mais desafiante e, possivelmente, ajudado à memorização e prática dessas colocações, a inclusão de outro exercício oral sugerido por Higuera Garcia (2006:59), que consistiria em ocultar os diagramas e, seguidamente, o professor nomearia um elemento comum às colocações, ao qual os alunos deveriam responder rapidamente com os elementos que os completam. Por fim, uma atividade de escrita em que se integrassem obrigatoriamente as colocações trabalhadas teria ajudado à fase da consolidação. No entanto, por falta de tempo e necessidade de passar à introdução do conteúdo gramatical, não conseguimos realizar estes exercícios.

Além disso, teria sido proveitoso e teria ajudado à tomada de consciência da existência de colocações importantes para a memorização destacar, através de negrito ou sublinhado, as colocações para as quais queríamos dirigir a atenção dos alunos. Esta sugestão de melhoria vem na sequência dos resultados obtidos no último exercício dos inquéritos realizados (Anexo 1), no qual se retomava colocações já trabalhadas em aula que os alunos deveriam identificar, que sugerem que o trabalho realizado não foi suficiente para que grande parte dos alunos identificasse o léxico alvo. De facto, devido à necessidade de cumprimento do programa, foi muito difícil alcançar todas as etapas de aprendizagem do léxico, a que se referia Gómez Molina (2004c:32; 2004b:803).

Conclusão

A escolha do tema monográfico, *Abordagem ao ensino-aprendizagem de unidades lexicais multipalavra*, resultou da percepção de que o ensino de léxico deve contemplar bem mais do que atividades que envolvam unidades lexicais, como elemento isolado. O professor deve ter em mente atividades direcionadas para as estruturas mais complexas, as unidades lexicais multipalavra, permitindo ao aluno desenvolver a sua competência comunicativa de forma mais eficaz.

Nesse sentido, a opção por centrar o objeto do relatório nas unidades lexicais multipalavra, sem destacar apenas uma tipologia, como as colocações ou as locuções idiomáticas, derivou da necessidade de refletir sobre a complexidade que caracteriza as várias unidades e o efeito que o seu ensino-aprendizagem tem no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Por outro lado, as limitações que o programa curricular implica, nem sempre permitiram restringir a aplicação das propostas didáticas a um só tipo de unidade lexical multipalavra, optando, desta forma, por abordar o tema de forma mais abrangente.

A inclusão de uma secção neste relatório, na qual é descrito o papel do léxico na evolução do ensino-aprendizagem de LE, permitiu tomar consciência dos principais desenvolvimentos no âmbito do ensino do léxico que dão primazia à aprendizagem em contexto e em contraste, de acordo com as necessidades do aluno e integrado em competências recetivas. Além disso, ao abordar a complexidade da organização mental do léxico permitiu aprofundar o pressuposto de que a sua aquisição também se faz através de segmentos de palavras, contribuindo mais facilmente para a retenção do seu significado, através da criação de uma rede semântica e de relações associativas complexas no nosso léxico mental. Esses segmentos são recuperados, muitas vezes na forma de discurso pré-fabricado, revelando-se na competência comunicativa do falante.

Sendo a comunicação o objetivo da aprendizagem de uma LE, deve-se tirar o máximo partido de todas as atividades que permitam recuperar, usar e praticar o léxico aprendido. Como tal, o tipo de léxico, a quantidade de léxico e a adequação ao nível em que se ensina devem ser claramente delimitados, não esquecendo as diferentes etapas de aprendizagem, nas quais deve ser trabalhado – compreensão, uso expressivo e retenção.

A aplicação das propostas didáticas com base em atividades sugeridas por Thornbury (2007), Gómez Molina (2004c:32), Higuera Garcia (2006) e Lewis (2008) revelou-nos a dificuldade com que o professor se depara atualmente ao tentar abarcar todas as etapas de

ensino de vocabulário. Restrições de programa, a primazia da gramática sobre o léxico, a necessidade de abordar todos os temas previstos num ano letivo não permitem, por vezes, incluir atividades que compreendam todas as etapas da aprendizagem de léxico. Na maioria das vezes, inicia-se o estudo com a exposição à língua, compreensão e interpretação, segue-se a memorização e prática, mas o uso efetivo, aperfeiçoamento ou recuperação do que foi aprendido nem sempre é alcançado dentro da unidade temática.

Além disso, nem sempre há tempo suficiente e oportunidade para incluir atividades ou passar aos alunos estratégias consistentes e sistemáticas que permitam o desenvolvimento de um trabalho autónomo. A este propósito os resultados dos inquéritos realizados (Anexo 1) em contexto de prática pedagógica e o desempenho de alguns alunos em algumas atividades aplicadas, nomeadamente a das fórmulas de rotina (Proposta didática nº 2 de Inglês), são esclarecedores. No caso dos resultados dos inquéritos, uma vez que a atividade da Proposta didática nº 3 de Espanhol não abarcou todas as etapas de aprendizagem do léxico (não incluiu a prática, em particular), a maioria dos alunos não detinha conhecimento suficiente para identificar as colocações no último exercício do Inquérito. No caso do exercício sobre as fórmulas de rotina, não sendo prática habitual esse tipo de exercício realizado em aula, demorou mais tempo do que o previsto.

Podemos, concluir que é fundamental planificar as atividades que incluam ULM tendo em conta as diferentes etapas de aprendizagem, proporcionando cada vez mais oportunidades aos alunos para rever e recuperar o léxico aprendido. Desta forma, o desempenho dos alunos será proficiente e o resultado recompensador do trabalho do docente.

Bibliografía

- Aitchison, J. (1990). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Oxford Blackwell Publishers
- Baralo, M. (2005). “La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia”. In: *Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, propuestas para la enseñanza de ELE (II)*, Carabela, 58. Madrid: SGEL, 27-48.
- . (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007*. Munique: Instituto Cervantes. 384-399. Disponible em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf (Consultado em 24-06-2015).
- Bosque, Ignacio (dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM
- Carter, R. e McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman Group UK Limited.
- Cervero, M. J. e Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm (Consultado em 06-07-2015)
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. Disponible em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88> (Consultado em 28-05-2015).
- Cowie, A. (1988). “Stable and creative aspects of vocabulary use”. In: Carter, R. e McCarthy, M., eds. *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman Group UK Limited, 126-139.
- DeCarrico, Janette S. (2001). “Vocabulary learning and teaching”. In: Celce-Murcia, Marianne, eds. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle, 285-299. Disponible em

<http://pocketknowledge.tc.columbia.edu/home.php/viewfile/download/96928>.

(Consultado em 06-07-2015)

- Gómez Molina, J. R. (2004a). “La subcompetencia léxico-semántica”. In: J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 491-510.
- . (2004b). “Los contenidos léxico-semánticos”. In: J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 789-810.
- . (2004c). “Las unidades léxicas en Español”. *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/ lengua extranjera, Carabela, 56*. Madrid: SGEL, 27-50.
- Higueras García, M. (1997). “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”. *Revista de Adquisición de la Lengua Española, 8*. Disponível em http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1 (Consultado em 19-06-2015)
- . (2004). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”. *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/ lengua extranjera, Carabela, 56*. Madrid: SGEL, 5-25.
- . (2006). *Las Colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arcos/Libros.
- Judd, E.L. (1978). “Vocabulary Teaching and TESOL: A Need for Reevaluation of Existing Assumptions”. *TESOL Quartely* 12 (1), 71-6.
- Keller, E. e Warner, S.T. (1988). *Conversation Gambits. Real English Conversation Practices*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1999). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- . (2001). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- . (2008). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hampshire: Heinle Cengage Learning
- McCarthy, M (1990a). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press
- . (1990b). “What constitutes a basic vocabulary for spoken communication?”. *Studies in English Language and Literature*, vol.1: 233-249. Disponível em <http://www.cambridge.org.br/authors-articles/articles?id=7022> (Consultado em 25-07-2015)
- Nation, I.S.P (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nattinger, J. R. e DeCarrico, S. J. (2001). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (2007). *How to Teach Vocabulary*. Harlow, Essex: Pearson Longman.
- Seco, M., Andrés, O. e Ramos, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual, locuciones y modismos españoles*, Madrid: Aguilar.
- Scrivener, J. (2009). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.

Anexos



INQUÉRITO AOS ALUNOS

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e é anónimo e confidencial. Tem como objetivo perceber a forma como os alunos organizam o seu estudo de vocabulário novo nas disciplinas de Inglês e Espanhol.

Como organizo o meu estudo de vocabulário nas línguas estrangeiras.

Assinala com um conforme o teu caso:

Rapaz

Rapariga

Assinala sim ou não conforme o teu caso.

Em aula	Sim	Não
1. Aprendo vocabulário novo em todas as aulas.		
2. Quando leio, na maioria das vezes entendo o significado das palavras desconhecidas pelo contexto.		
3. Quando encontro uma palavra nova, registo o significado, mesmo que o(a) professor(a) não o escreva no quadro.		
4. Se o(a) professor(a) escreve no quadro uma palavra que não sei, só copio para o caderno com a ordem dele(a).		
5. Copio as palavras do quadro, mesmo se o professor não der a ordem.		
6. Registo as palavras desconhecidas de textos ou exercícios no caderno.		
7. Registo o significado das palavras a lápis no próprio exercício ou no texto.		
8. Copio a palavra isolada.		
9. Copio a expressão.		
10. Quando aprendo uma palavra que consigo explicar em inglês/ espanhol, anoto o significado em inglês/espanhol ou coloco um sinónimo.		
11. Quando aprendo uma palavra nova, registo-a numa frase exemplo.		
12. Consigo associar palavras, frases ou expressões típicas da língua estrangeira às da minha língua materna. Por exemplo, <i>Gross!</i> = <i>Que nojo!</i>		

Em casa	Sim	Não
1. Quando leio, muitas vezes entendo o significado das palavras desconhecidas pelo contexto.		
2. Quando faço os trabalhos de casa, uso frequentemente o dicionário.		
3. Aponto as palavras que não sei.		
4. Só me interessam as palavras que o professor ensina.		

Utilizo estratégias de memorização de vocabulário como:

Seleciona as que se aplicam a ti

1. Associo imagens e palavras.....
2. Listas de palavras com tradução em português.....
3. Listas de palavras da mesma área vocabular. Por exemplo, *Vocabulario para dar direcciones; Natural World Vocabulary*
4. Esquemas de associação de palavras (*por ex. verbo + nome; nome+ adjetivo.*).
5. Listas com sinónimos e antónimos das palavras.....

6. Leio as listas em voz alta.....
7. Verifico se sei as palavras com a ajuda de um familiar – (pergunta-resposta).
8. Repetição escrita das listas (cópias de palavras)
9. Cópias de textos trabalhados em aula.....
10. Audição de canções.....
11. Leitura de revistas e livros na língua estrangeira que estou a estudar.....
12. Visualização de filmes ou programas na língua estrangeira que estou a estudar.
13. Exercícios de vocabulário – repetição de exercícios já feitos em aula.....
14. Escrevo um texto sobre um tema para praticar e depois coloco no portefólio.
15. Tomo iniciativa de copiar textos com vocabulário dos temas.....

Comentários: (Refere outras estratégias que não estão na lista, mas que também uses.)

Expressões ou grupos de palavras:	Sim	Não
1. Quando identifico vocabulário novo, reconheço que há vocabulário que pode não ser uma palavra isolada e que há palavras (duas ou mais) que têm de estar juntas.		
2. Dos textos, copio a palavra e outras que estão antes e depois (expressão) porque estão em contexto. Por exemplo: <i>La madre está preocupada por su hijo. I'm worried about the exam.</i>		
3. Quando faço <u>exercícios de diálogos</u> em aula geralmente estudo listas de expressões que poderei utilizar nos testes e noutras situações, no futuro.		
4. Quando o professor me pede um trabalho escrito e normalmente há um modelo de texto para seguir, utilizo as expressões desse modelo.		
5. Quando o professor me pede um trabalho escrito e normalmente há um modelo de texto para seguir, gosto de usar expressões diferentes porque acho que é o que o professor quer.		
6. Identifico os seguintes exemplos como exemplos novos de vocabulário a aprender: <i>Divertirse Pasárselo bien. Hold on. Wait.</i>		
a) Estudo-os isoladamente, como por exemplo (ES) <i>bien Pasárselo divertirse;</i> (EN) <i>wait on hold</i>		
b) Estudo-os da seguinte forma: (ES) <i>divertirse Pasárselo bien;</i> (EN) <i>Wait hold on.</i>		

Nos seguintes excertos circula combinações de palavras, (como nos exemplos), que aprendeste ou ainda não, mas que achas que poderá ser útil aprender para usar no futuro.

(EN) My father has a round face with chubby cheeks and a droopy moustache. He is going bald but he still has a very youthful appearance. My mother has a more pointed face and a straight nose. My older sister is like a model, she has a slim figure.

(ES) ¡La idea de irnos de compras ha sido tuya! El dinero que hemos gastado, daría para ir a cenar fuera todos los días en las vacaciones. Así que, ¡no te quejes de que tus prendas están pasadas de moda! Seguro que hay alguna que está de moda.

Resultados dos Inquéritos

O inquérito aplicado aos alunos da turma de prática pedagógica supervisionada teve como objetivo principal perceber a forma como estes organizam o seu estudo de vocabulário nas disciplinas de Inglês e Espanhol. Foi preenchido na presença da professora estagiária que informou os alunos do objetivo do estudo.

Através do inquérito tentou-se perceber três aspetos essenciais do estudo do vocabulário por parte dos alunos: na primeira parte, tentou-se perceber como é que os alunos estudam o vocabulário em aula e em casa; na segunda parte, tentou-se perceber quais as estratégias de memorização de vocabulário a que os alunos recorrem; na terceira parte, tentou-se perceber se os alunos estudam o vocabulário em bloco e se conseguem identificar algumas combinações com que já contactaram ou que estão a contactar pela primeira vez. Não é objetivo do estudo perceber se os alunos identificam tipos de ULM. Aos alunos foi-lhes aconselhado estudar expressões e segmentos de léxico associado a um determinado tema, mas a classificação das ULM nunca foi trabalhada de forma explícita nas aulas.

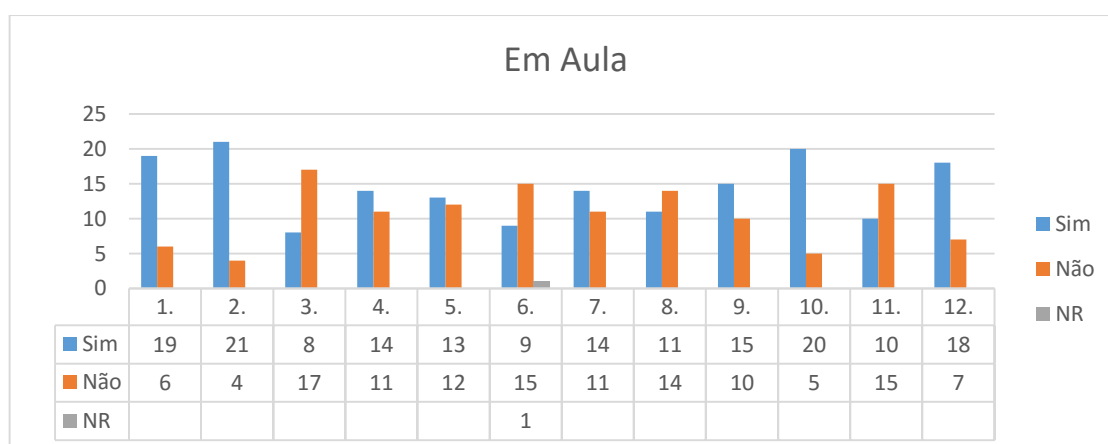
Embora os gráficos apresentem o número de alunos, far-se-á referência aos resultados em termos percentuais.

A população inquirida

O inquérito foi aplicado a um total de 25 alunos e todos frequentam as disciplinas de Inglês e de Espanhol.

Apresentação e análise dos dados

1º Bloco: Como organizo o meu estudo de vocabulário em aula?



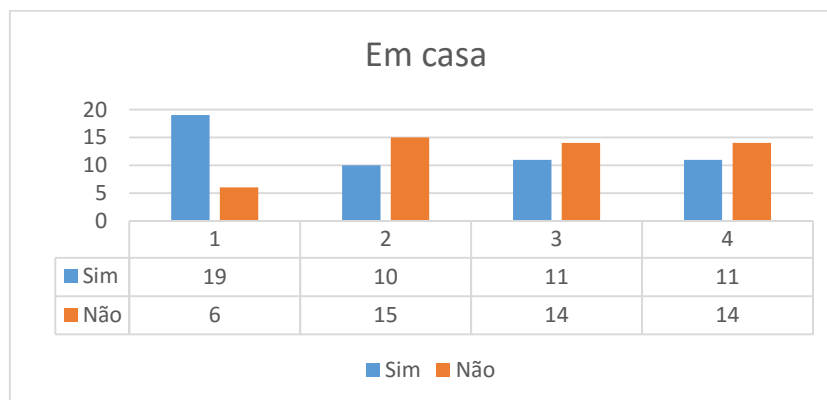
Apresentou-se um primeiro bloco de distintas afirmações relativas à forma como os alunos percebem e estudam o vocabulário em aula, nas quais deveriam assinalar sim ou não. Dos 25 alunos inquiridos 76% acha que aprende vocabulário novo em todas as aulas (1), 84% entende o significado das palavras desconhecidas pelo contexto (2).

No que toca o registo do léxico e do seu significado, 68% diz que quando encontra uma palavra nova, não regista o significado, mesmo que o professor não o escreva no quadro (3). No caso de o professor escrever uma palavra que o aluno não sabe, 56% dos inquiridos só copia a palavra para o caderno, se o professor mandar (4); 52% manifesta alguma autonomia e escreve mesmo que o professor não ordene (5). As respostas dos alunos neste caso, ainda que com um ligeiro desvio, são coerentes, ou seja, cerca de metade da turma diz que regista o vocabulário no caderno, mesmo que o professor não mande. Quanto ao registo do vocabulário que lhes é desconhecido no caderno, apenas 36% regista o que encontra em exercícios e textos (6) e 56% diz que regista o significado a lápis no próprio exercício ou no texto (7).

No que diz respeito à forma como registam o vocabulário, 56% dos alunos diz que copia a palavra isolada (8) e 60% diz que copia a expressão (9).

No se refere ao registo do significado 80% dos alunos diz que quando aprende uma palavra que consegue explicar na LE, anota o significado ou um sinónimo dessa palavra ou expressão em LE (10); apenas 40% dos alunos regista a palavra em frase exemplo, mas 72% diz que já consegue associar palavras, frases ou expressões da LE à sua LM.

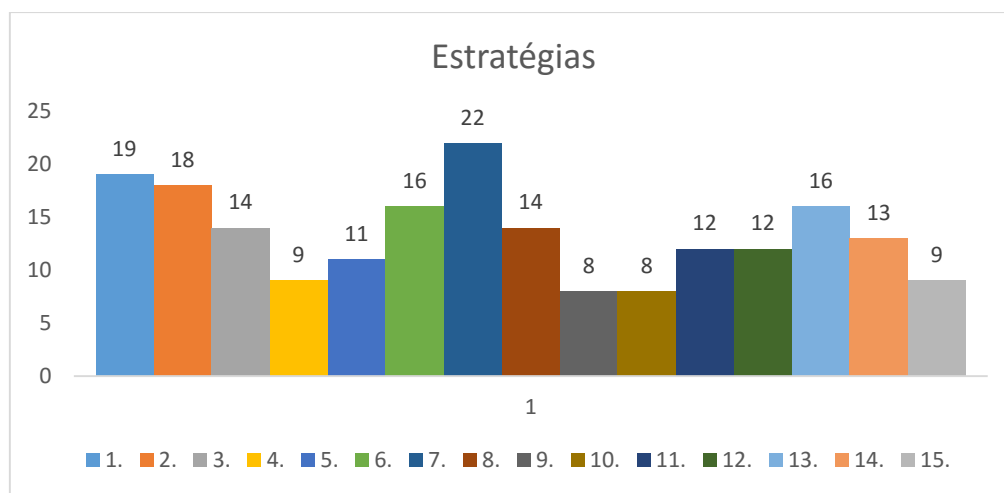
2º Bloco: Como organizo o meu estudo de vocabulário em casa?



Na segunda parte do primeiro bloco de perguntas, quando questionados acerca do estudo do léxico em casa, 76% concorda com a afirmação “quando leio, muitas vezes entendo o significado das palavras desconhecidas pelo contexto” (1.), estando o número de respostas próximo das da mesma pergunta que se referia ao contacto com o léxico nas aulas. O uso do

dicionário é apenas usado com frequência por 40% dos alunos (2.), quando fazem o trabalho de casa e 44% aponta as palavras que não sabe quando estuda em casa (3.). À afirmação “só me interessam as palavras que o professor ensina”, 44% respondeu afirmativamente (4.).

3º Bloco: Utilizo estratégias de memorização de vocabulário.



No segundo conjunto apresentaram-se algumas estratégias de memorização de vocabulário mais comuns. Os alunos tinham que assinalar as que se aplicavam ao seu caso pessoal.

As estratégias que os alunos mais utilizam para estudar o léxico são: verificar se sabem as palavras em LE com a ajuda de um familiar (pergunta-resposta) (7.) (88%); associar palavras a imagens (1.) (76%) e fazer listas de palavras com tradução em português (2.) (72%). Apenas 44% dos alunos faz listas de sinónimos e antónimos das palavras (11.).

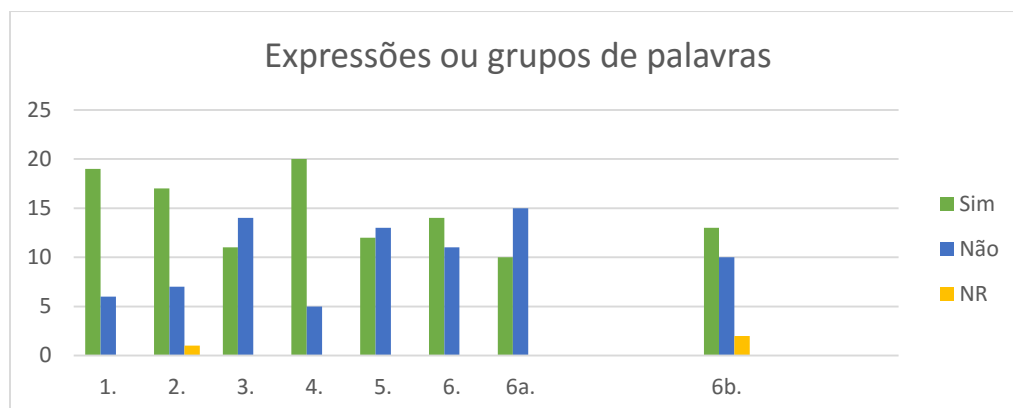
As estratégias que são menos utilizadas pelos alunos são: fazer esquemas de associação de palavras (verbo + nome; adjetivo + nome) (4.) (36%), fazer cópias de textos trabalhados em aula (9.) (32%); ouvir canções (10.) (32%) e fazer cópias de textos com vocabulário dos temas trabalhados em aula (15.) (36%).

As restantes estratégias de memorização ou estudo incluem ler em voz alta (6.) e repetição de exercícios de vocabulário já feitos em aula (13.) com 64%; e fazer listas de palavras da mesma área vocabular (3.), repetição escrita das listas (8.) com 56%. Por fim, 48% diz ler revistas e livros (11.) e ver filmes e programas (12.) na LE.

Foi deixado um campo em branco para que os alunos pudessem adicionar outras estratégias que não estavam na lista, que apenas 6 alunos preencheram. Nesse campo acrescentaram que fazem resumos da matéria em cartões, jogam videojogos em inglês,

decoram a matéria com informação importante para o teste, e estudam fazendo mais exercícios e vendo vídeos em espanhol.

4º Bloco: Expressões ou grupos de palavras - identificação e método de estudo



No último conjunto de afirmações apresentadas aos alunos pretendia-se perceber se eles identificavam o léxico enquanto unidades lexicais multipalavra. Dos 25 alunos, (1.) 76% afirma reconhecer que quando identifica vocabulário novo há palavras que têm que estar juntas. Cerca de 68% dos alunos afirma copiar as palavras em contexto (2.).

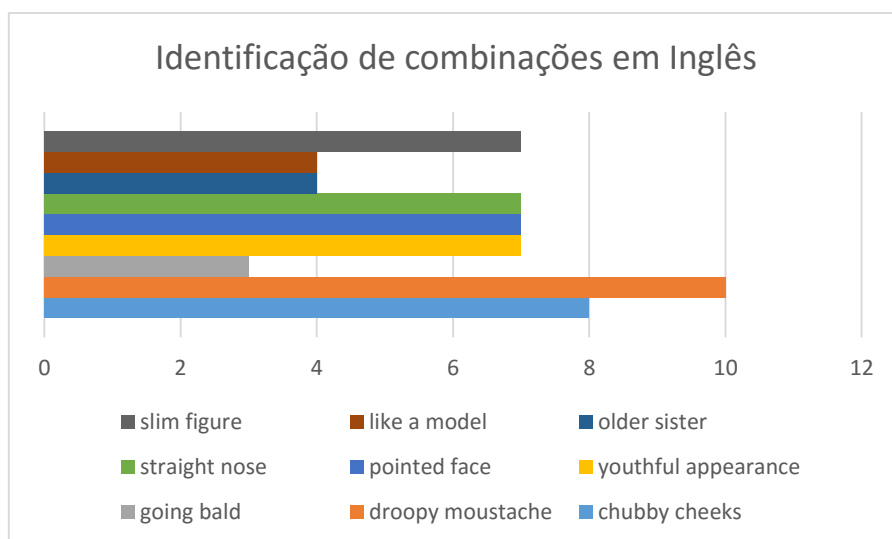
Quanto ao estudo de fórmulas de rotina, apenas 44% afirma estudar os diálogos que foram dados nas aulas porque acham que podem ser úteis nos testes ou noutras situações (3.). Se há um modelo de texto para um trabalho escrito pedido pelo professor, 80% (4.) afirma usá-lo, mas 48% (5.) afirma usar expressões diferentes das que estão no texto pois acha que é o que o professor quer.

Na última questão, apresentaram-se duas unidades lexicais sinónimas de cada língua, inglês e espanhol, no entanto uma de cada unidade era ULM (*Pasárselo bien; Hold on*). Dos 25 alunos, 56% (6.) afirmou que se tratava de exemplos novos de vocabulário a aprender, cerca de 40% (6a.) não concordava com a aprendizagem isolada dessas unidades lexicais e na última afirmação, 52% (6b.) concordou com a afirmação de que a aprendizagem adequada dessas unidades lexicais deve ser feita em conjunto.

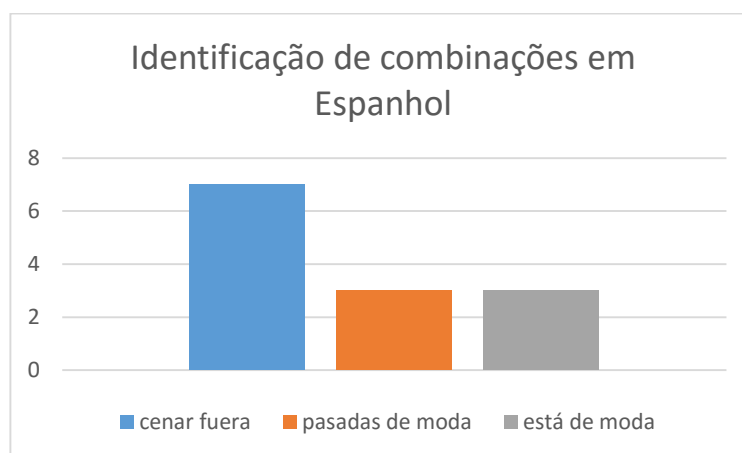
Na última questão, ainda referente a este 4º bloco, os alunos tinham que identificar ULM, mais especificamente colocações, num pequeno texto em cada uma das diferentes LE. Algumas dessas ULM da língua espanhola eram já conhecidas dos alunos e tinham sido trabalhadas em aula de forma explícita. Quanto às ULM do texto em inglês havia alguma variação no que toca o reconhecimento de colocações: algumas colocações não eram

conhecidas, mas havia um elemento que as compunha que era conhecido, como, por exemplo *cheeks* e *slim* em *chubby cheeks* e *slim figure*.

No caso do texto em Inglês, 16% dos alunos não realizaram o exercício, e 8% não foram capazes de identificar as combinações de palavras, apesar da tentativa, pois ficaram-se por circular apenas as palavras isoladas.



Do conjunto de 9 colocações que deveriam identificar em inglês, a que era composta por um verbo, *going bald*, foi apenas identificada por 12% dos alunos. As colocações compostas por adjetivo + nome tiveram melhores resultados: *droopy moustache* foi identificada por 40% dos alunos, *chubby cheeks* por 32% dos alunos, e 28% identificaram *youthful appearance*, *pointed face*, *straight nose* e *slim figure*. Apenas 16% dos alunos identificaram *older sister* e *like a model*.



O texto em espanhol continha 4 ULM trabalhadas no tema das compras (atividade nº 3 das propostas didáticas de Espanhol - Anexo 11). Apenas 28% dos alunos foram capazes de

identificar *cenar fuera* e 12% identificaram *pasadas de moda* e *está de moda*. Estas últimas foram inclusivamente apresentadas em diagramas na aula dedicada à atividade.

Além do solicitado em ambos os textos e ambas as línguas, houve alunos que foram além daquilo que era esperado: 3 alunos que identificaram verbos como sendo combinações de palavras (*is going*) e outros selecionaram um artigo + nome. Um aluno identificou *así que* e outro identificou *¡no te quejes!*

The Environment (Powerpoint)



<http://www.telegraph.co.uk/news/10191905/Lord-Selsdon-faces-inquiry-after-tracing-drivers-who-drop-litter.html>
<http://1ms.net/tropical-paradise-desktop-background-496188.html>



<http://www2.ljworld.com/news/2011/apr/18/week-full-events-honoring-earth-day/>



<http://www.sodahead.com/living/have-you-ever-had-to-use-a-tree-service-company-to-cut-down-a-tree/question-3260035/>



<http://www.all-about-india.com/Ganges-River-Pollution.html>



<https://www.arborday.org/trees/>



<https://ourideasouractions.wikispaces.com/More+About+Wasting+Water>



<http://www.wisebread.com/25-things-to-throw-out-today>



<http://ecodc.net/green-design-for-the-home-saving-energy-saving-money/>



A. Clean up



B. Cut down trees



C. Plant a tree



D. Turn off the lights
Save energy



E. Throw away trash



F. Waste water
Save water



G. Pollute rivers

English Worksheet

Name _____ no. _____

Class _____ Date _____

Teacher: Isabel Gorgulho



<https://recycling99.wordpress.com/>

Vocabulary

1. Look at the following pictures. Label them with the vocabulary you've just learned.



A _____



B _____



C _____



G _____



D _____



E _____



F _____

2. Read the following list of actions and circle the correct option.
What can we do to protect the environment?

- a. Every year, we **drop litter on** / **clean up** the beach.
- b. Don't **cut down** / **plant** trees in the forest.
- c. When you brush your teeth, turn off the water tap to **save** / **waste** water.
- d. **Put** / **drop** litter in the bin.

3. Complete the sentences with the correct verbs from the box. Some have to be in the negative.

reuse throw away pollute turn off recycle destroy protect save clean up

- a. Water from sewers.....rivers and lakes.
- b. People.....paper and plastic bottles and don't.....
- c. During the day wethe lights toenergy.
- d.old clothes or swap them for other people's clothes.
- e.the planet, take action: reuse, recycle and reduce!
- f. the environment:natural parks and beaches.

English Worksheet

Name _____ no. _____

Class _____ Date _____

Teacher: Isabel Gorgulho



FUNDAÇÃO
DISSAYA
SARREID

COLÉGIO
DISSAYA
SARREID

Grammar – be going to

This is Annie's To List for January.... Here are Annie's plans for this January. She is going to protect the environment. From now on, this is what she is going to do at home.

1. Use the prompts and make sentences with the correct form of be going to.



2. And you? What are you going to do this year to protect the Environment?

Write down three things you are going to do this month.

.....

.....

.....

.....

(Criação própria)

Transcrição do ficheiro áudio 1

Zak: Have you seen my holiday photos?

Carlos: No we haven't.

Zak: Well, this is the Arizona Desert. We stayed at a campsite there last year.

Carlos: Amazing! I've never been to a desert.

Nadia: Is...is that a photo of a snake?

Zak: Yup! It was in my tent!

Nadia: Gross!

Carlos: Check out this photo! She's pretty! Is she your girlfriend?

Nadia: Can I see? Oh!

Carlos: For goodness sake, Nadia! Have you deleted the photo?

Nadia: Yes, I have. I'm really sorry, Zak. I didn't meant to.

Zak: Don't worry. These things happen.

Nadia: So is she your girlfriend?

Zak: No! She's my cousin Nicole.

Transcrição do ficheiro áudio 2

1. **Nadia:** Oh no! You've deleted my last text message!
Jody: Oops! It was an accident.
Nadia: That's OK. I can ask my friend to send it again.
2. **Jody:** Hey You've switched the TV off.
Carlos: I'm sorry.
Jody: Don't worry. These things happen.
3. **Zak:** Wait a minute! You've taken my drink!
Carlos: Sorry. I didn't mean to.
Zak: It's all right.

(Next Move, 7º ano, Livro do Aluno, Pearson Educación, p. 92-93)

English Worksheet

Name _____ no. _____

Class _____ Date _____

Teacher: Isabel Gorgulho



1. Listen to the conversation and complete the sentences.

- a. Zak stayed at a _____ in the Arizona Desert.
- b. Nadia doesn't like _____.
- c. There was a snake in the Zak's _____.
- d. Nadia _____ Zak's photo.
- e. The girl in the photo was Zak's _____.



Google images

1.2 Look at the following expressions and tick the ones you hear.

A	B
I'm really sorry.	Don't worry.
I'm so sorry.	Don't worry about it.
I'm sorry.	No worries.
Sorry.	No problem.
It was an accident.	It's all right.
Please forgive me.	That's OK
I didn't mean to.	It's OK.
It won't happen again.	These things happen.
I don't know what to say...	It's fine.
I forgot...	



2. Work in pairs and make up your own dialogues using the prompts below and expressions from the table above.

Teacher and student
Teacher: leave / classroom door / open!
(1) _____
Student: _____

Teacher: _____

Father and son
Father: not call / Mum / during the school trip!
(2) _____
Son: _____

Father: _____

Two friends
Friend 1: We/ miss /just/ the bus!
(3) _____
Friend 2: _____
Friend 1: _____

(Criação própria)

Vinhetas do vídeo *The Project*





(Adaptado de <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar- vocabulary/phrasal-verb-videos/project>,
através de www.bitstrips.com)

English Worksheet

Name _____ no. _____

Class _____ Date _____

Teacher: Isabel Gorgulho



THE PROJECT

1. After watching *The project*. Decide whether the following statements are True (T) or False (F).

- a. Sam is not worried about his design homework. _____
- b. At first Izzy suggests inventing an excuse. _____
- c. Sam doesn't think Mr Grimshaw will believe him. _____
- d. Izzy and Kate don't think they can help. _____
- e. They buy the things they need for Sam's project. _____
- f. Fred's mum has said they can borrow the lights but they have to return them. _____
- g. Mr Grimshaw is impressed by what they have made. _____
- h. Sam tells Mr Grimshaw the truth about his homework. _____

2. Here's a summary of *The Project*. Complete the text with the words from the box. Read the definitions in brackets to help you out.

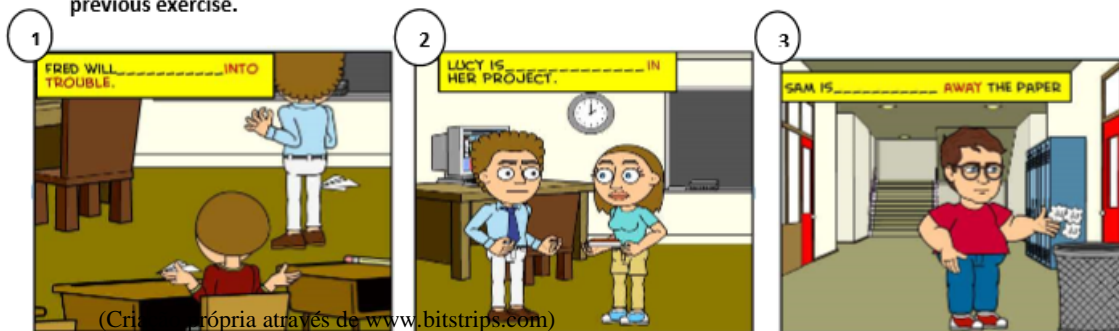
hold on • get her project into • throw away • give them back • fall for • hurry up
cut out • come across • work something up • hand in • came up with • stick around

Sam is worried they'll be late for Maths and tells Izzy to _____ (*do something more quickly*). Izzy tells him to _____ (*wait*) because she is trying to _____ (*put her project inside*) her locker. When he sees Izzy's project, Sam remembers that he has to _____ (*give to the teacher*) his design homework. Izzy suggests that Sam makes up an excuse but Sam knows his teacher won't _____ (*believe*) it. Izzy is determined to _____ (*find a solution*).

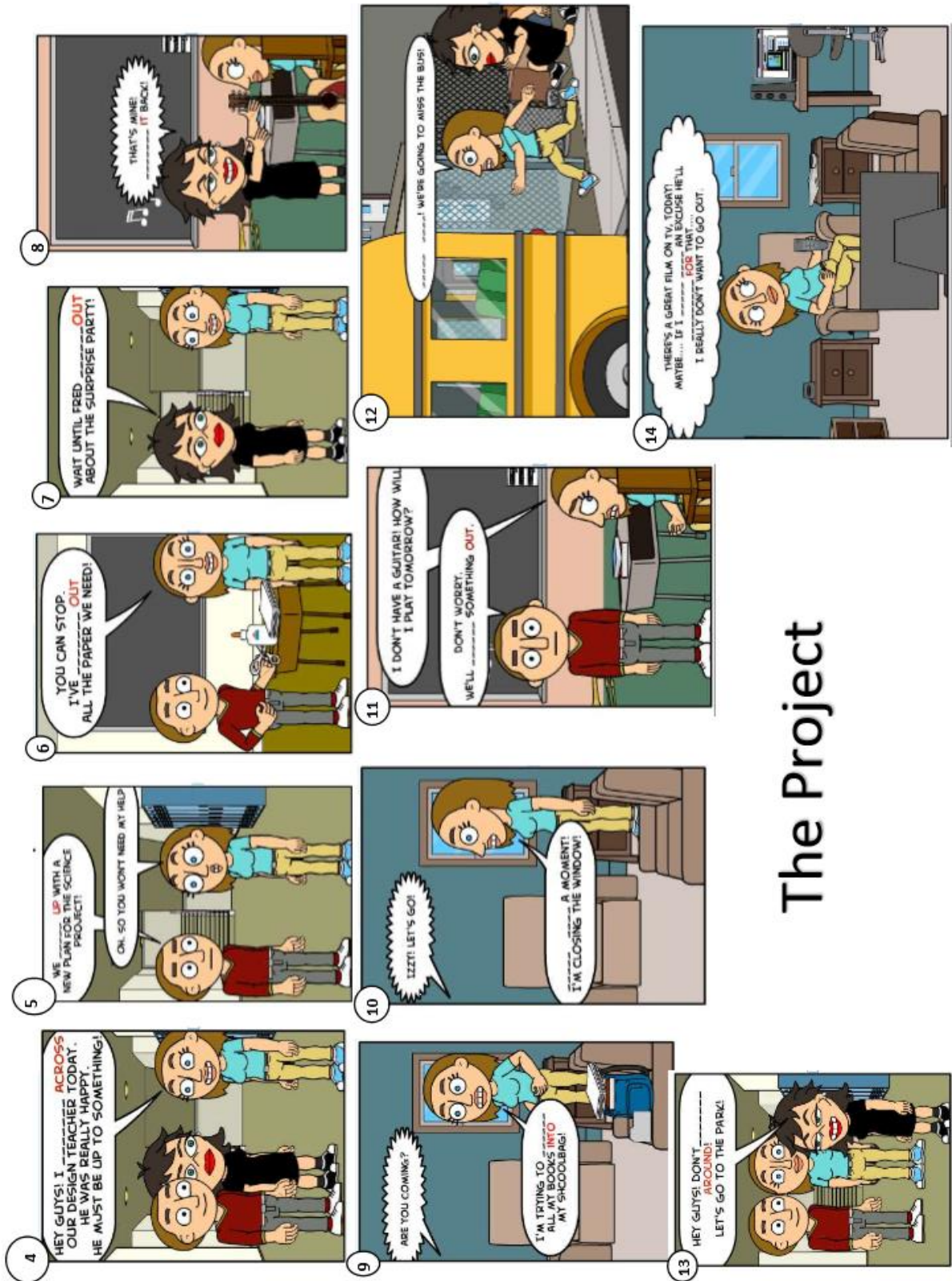
Izzy tells everyone not to _____ (*put in the bin*) anything they can use. Izzy has _____ (*found by chance*) a cardboard box and they can use Fred's mum's lights. Izzy has _____ (*return them*) before Christmas.

Mr Grimshaw is impressed with the project and asks how Sam _____ (*thought of*) the idea. After delivering their projects they decide not to _____ (*stay in the same place*)!

3. Look at the following situations. Complete the speech bubbles and caption boxes with the correct words from the previous exercise.



(Adaptado de <http://learnenglish teens.britishcouncil.org/grammar- vocabulary/phrasal-verb-videos/project>)



(Criação própria através de www.bitstrips.com)

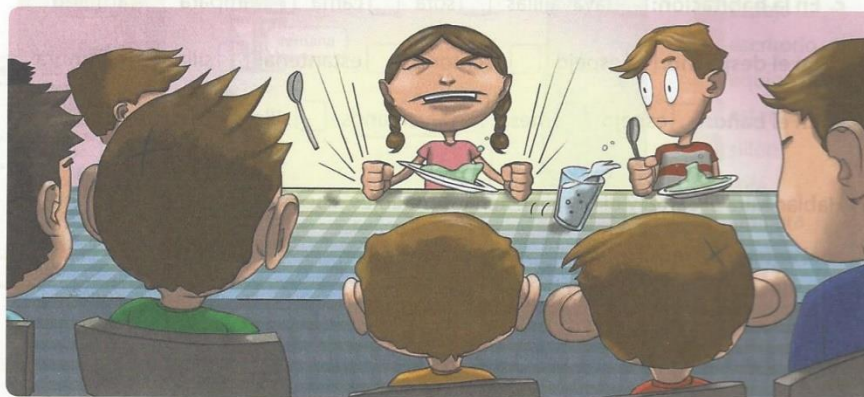


PasaLecturas

1 Hablar. Describe la imagen, imaginando quiénes son y dónde están.



Una casa abarrotada



—¡Estoy harta de todos! ¡Ya no los soporto más! ¡Tengo hermanos hasta en la sopa! Se han callado todos de golpe. Cuando un montón de personas se queda en silencio y la vista clavada en ti, no sabes dónde meterte. Sobre todo si acabas de decir a voz en grito una barbaridad. Y ya es malo si son tres o cuatro personas, pero si son diecinueve, como en mi caso, es para que te dé un patatús. Sí, es que en esta casa hay nada menos que diecinueve personas pasando el verano. Bueno, veinte contándome a mí. ¡Está completamente abarrotada! Vivir con tanta gente sería insoportable aunque la casa fuera enorme, con muchísimas habitaciones y un montón de cuartos de baño. Pero, encima, esta parece la casa de los siete enanitos. Solo tenemos cuatro habitaciones, y dormimos todos como sardinas en lata. Hay unas literas incomodísimas para los más afortunados, y colchones en el suelo para los que han tenido menos suerte. ¡Y solo hay un cuarto de baño! ¿Podéis creerlo? A veces no consigo entrar al baño hasta las once de la mañana, y en esos momentos pienso que mi vida sería más fácil si yo fuera como Paula y Guille, que aún llevan pañales. Es a los únicos que no les importa que solo haya un cuarto de baño. Así, con un poco de suerte, se saltan la ducha varios días seguidos. Ah, y menos mal que tenemos un terreno enorme, con jardín y prados, y hasta con una piscina pequeña que está siempre helada. Si no, ya nos habríamos vuelto todos locos. Cuando ya no soportas el barullo de dentro de casa, siempre puedes salir al prado o perderte entre los árboles. Yo lo hago a menudo, porque muchas veces hablan todos a la vez y me parece que me va a estallar la cabeza. ¡Somos una familia rara! Eso, suponiendo que seamos una familia, que yo no acabo de tenerlo tan claro. Somos más bien un puzle de familias distintas, todos apiñados bajo el mismo techo. La casa es de mis abuelos maternos, que no sé cómo tienen la paciencia de soportarnos a todos. A la abuela Ana le encantan los niños, por eso no protesta, y el abuelo Pedro parece contento de tenernos a todos armando bulla por aquí.

Teresa Broseta, ¡Hermanos hasta en la sopa!, sm.

2 Leer. Subraya en el texto las expresiones que confirman las siguientes afirmaciones.

- a. La protagonista está cansada de tanta familia.
- b. La acción se desarrolla en la época de vacaciones escolares.
- c. La casa es pequeñísima.
- d. Hay que esperar mucho tiempo para conseguir ir al baño.
- e. Hablan todos al mismo tiempo.
- f. Es una familia poco común.

3 Sinónimos. Relaciona las expresiones sinónimas.

- | | |
|---|-------------------------------|
| a. <input type="checkbox"/> harta de todos (l. 1) | 1. con frecuencia |
| b. <input type="checkbox"/> de golpe (l. 2) | 2. no estoy tan seguro(a) así |
| c. <input type="checkbox"/> la vista clavada (l. 3) | 3. en voz alta |
| d. <input type="checkbox"/> a voz en grito (l. 4) | 4. armando escándalo |
| e. <input type="checkbox"/> un patatús (l. 5) | 5. hasta las narices |
| f. <input type="checkbox"/> como sardinas en lata (l. 10) | 6. al mismo tiempo |
| g. <input type="checkbox"/> a menudo (l. 20) | 7. una mirada insistente |
| h. <input type="checkbox"/> todos a la vez (l. 20) | 8. muy apretados |
| i. <input type="checkbox"/> no acabo de tenerlo tan claro (ll. 22-23) | 9. de repente |
| j. <input type="checkbox"/> armando bulla (l. 26) | 10. un desmayo |

4 Escribir. ¿Qué razones presenta la chica para estar harta de su familia?

5 Hablar. ¿Estás de acuerdo con la protagonista cuando dice “¡Somos una familia rara!”? ¿Por qué?

Sí, estoy de acuerdo, porque...

No, no estoy de acuerdo, porque...



http://ampaabadyharija.com/Curso_2014_2015.html



Español 1 - 7º A

Nombre _____ Nº _____

Fecha ____/____/____

Profesora: Isabel Gorgulho



DE REBAJAS



1. Lee el diálogo entre Daniel y Carmen.

1.1 ¿Crees que están contentos con sus compras? ¿Por qué?



Daniel -¿De quién ha sido la idea de ir de compras?! Con el dinero que hemos gastado, ¡podríamos ir a cenar fuera todos los días en las vacaciones!

Carmen - Pues... cariño, sabes que no tenía nada para vestir. Hemos pasado el invierno sin comprar una única prenda. Y además, toda la ropa que llevamos está pasada de moda.

Daniel – Carmen, tú eres la que esta semana me has dicho: “¡No tengo paciencia para ir al centro comercial a mirar escaparates, y menos aún, a probarme ropa! Tenemos que ahorrar para las vacaciones.”

Carmen - Amor mío. Pero, ¡con las rebajas he cambiado de idea! Si los precios bajan, ¡hay que aprovecharlo!

.....

Carmen - ¡Ahhh! Daniel, nunca en mi vida he sentido semejante vergüenza como en Zara, hace unos minutos! ¿Cómo te ha vuelto a pasar lo mismo?! ¿¡Olvidarte de pagar lo que llevabas en la mano!?

Daniel - No me he dado cuenta... ¡con tantas bolsas...! Aunque tú tampoco te quedas corta, ir a pagar en la zapatería y darte cuenta de que te has olvidado la cartera en casa... ¿¡Y claro, quién ha pagado?! ¡Yo! ¡¿Y esos zapatos?!... ¡han costado un riñón!

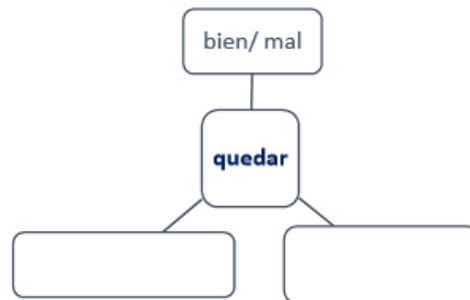
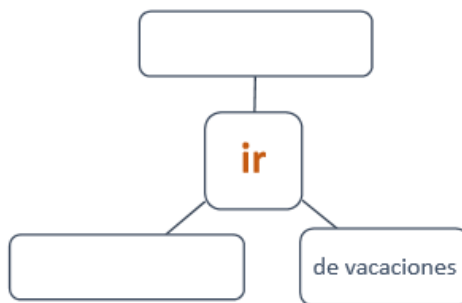
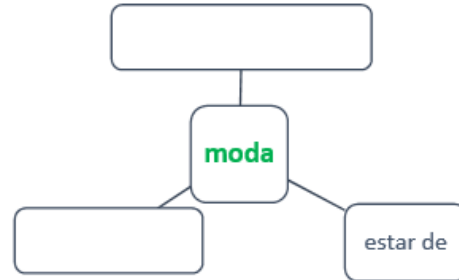
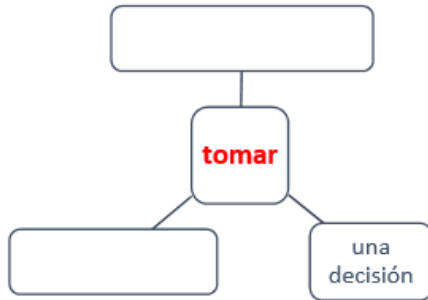


1.2 Tras leer el texto otra vez, elige la respuesta correcta.

1. La idea de ir de compras ha sido de...
 - a. Daniel
 - b. Carmen
2. Daniel y Carmen han ido de compras al...
 - a. mercadillo
 - b. centro comercial
3. Carmen ha cambiado de idea...
 - a. porque le gusta ver tiendas
 - b. para aprovechar los precios bajos
4. En la tienda, Carmen se ha dado cuenta que...
 - a. había dejado la tarjeta en casa
 - b. no se acordaba del código de la tarjeta

2. Completa los diagramas con las palabras que faltan. Algunas expresiones están en el texto anterior.

corto (a) vestir a la un café el sol de compras
 pasar de grande/pequeño a cenar fuera

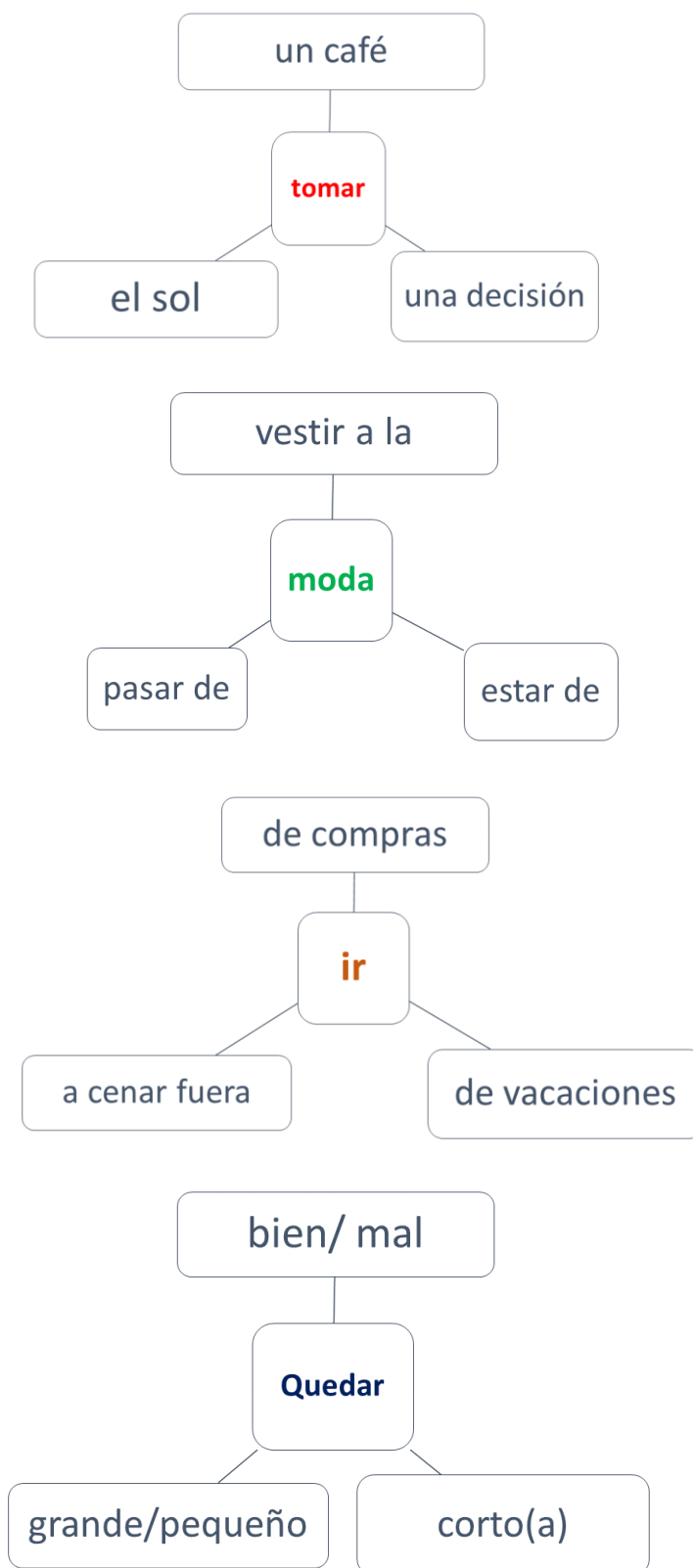


EL PRETÉRITO PERFECTO
FORMA

El Presente de indicativo del verbo auxiliar **haber** + el participio de verbo.

Yo	he	-AR - Compr+ ado -ER - Com+ ido -IR - Sal+ ido
Tú	has	
Él/ ella/ usted	ha	
Nosotros/as	hemos	
Vosotros/as	habéis	
Ellos/as/ ustedes	han	

Soluções dos Diagramas do Exercício 2



(Criação própria)