



Maria Manuela Correia Marques

“O Ensino-Aprendizagem do Léxico em Língua Estrangeira—Espanhol”

Relatório de Estágio em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Mestre Ana Patricia Rossi Jiménez, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

O Ensino-Aprendizagem do Léxico em Língua Estrangeira – Espanhol

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O Ensino-Aprendizagem do Léxico em Língua Estrangeira - Espanhol
Autora	Maria Manuela Correia Marques
Capa	Imagem: <i>Bajo el toldo</i> de Joaquín Sorolla, 1910
Orientadora	Mestre Ana Patricia Rossi Jiménez
Identificação do Curso	2º Ciclo de estudo em Ensino de Português e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Ramo	Ensino de Português e Espanhol
Júri	Presidente: Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho Vogais: Doutor António Apolinário Caetano da Silva Lourenço e Mestre Ana Patrícia Rossi Jiménez
Data de defesa	10 de julho de 2017
Classificação	18 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Para a Joana Marta e seu pai

Agradecimentos

À orientadora da FLUC, professora Ana Patricia Rossi Jiménez, pelos conhecimentos transmitidos, sugestões, palavras de ânimo e disponibilização de bibliografia.

À orientadora Liliana Cruz, docente no Colégio Bissaya Barreto, pelos conselhos e acompanhamento ao longo de toda a prática pedagógica.

Ao colégio Bissaya Barreto, pelo acolhimento e oportunidade concedida.

Resumo

O presente relatório constitui o culminar de todo o trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tendo como tema o ensino-aprendizagem do léxico em língua estrangeira, particulariza-se na língua espanhola.

Encontrando-se organizado em três capítulos, tem o seu ponto de partida na contextualização da prática pedagógica supervisionada: a descrição do meio envolvente no qual está inserida a instituição de ensino onde tal prática decorreu, a caracterização do colégio, sobretudo no que respeita às suas valências educativas, e, por fim, da turma com quem trabalhamos.

No segundo capítulo, apresenta-se uma reflexão crítica sobre o trabalho letivo e extracurricular levado a cabo na escola que nos acolheu. Após a apresentação da professora estagiária, bem como das expectativas e desafios motivados pelo desenvolvimento da prática pedagógica, procede-se à apresentação das atividades curriculares desenvolvidas na área de espanhol. As últimas palavras dedicam-se às atividades extracurriculares promovidas e que envolveram toda a comunidade educativa.

O terceiro capítulo, com um início de âmbito mais teórico, debruça-se sobre conceitos relativos ao processo de ensino-aprendizagem do léxico e sobre a evolução das metodologias do seu ensino. Seguidamente, partindo de atividades propostas por autores de referência para a leção das unidades lexicais em língua estrangeira, avança-se para a exposição e reflexão sobre as experiências de didatização que tivemos oportunidade de vivenciar. Finalmente, serão incorporados alguns materiais didáticos explorados nas aulas de Espanhol.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, língua estrangeira, Espanhol, léxico, unidades lexicais.

Resumen

La presente memoria constituye la culminación de todo el trabajo desarrollado en el ámbito del Máster en Enseñanza de Portugués y de Español en el 3^{er} Ciclo de la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Secundaria, bajo el título *Enseñanza y aprendizaje del léxico en lengua extranjera – español lengua extranjera*.

Se encuentra organizado en tres capítulos, teniendo como punto de partida la contextualización de la práctica pedagógica supervisada: la descripción del entorno en el que está situada la institución de enseñanza donde transcurrió tal práctica, la caracterización del colegio, sobre todo en lo que se refiere a sus ofertas educativas, y, por último, de la clase con la que trabajamos.

En el segundo capítulo, se presenta una reflexión crítica sobre el trabajo lectivo y extracurricular llevado a cabo en la escuela de acogida. Después de presentar a la profesora en prácticas y de exponer brevemente las expectativas y desafíos motivados por la práctica pedagógica, se procede a la presentación de las actividades curriculares desarrolladas en el área de español. Las últimas palabras se dedican a las actividades extracurriculares por mí dinamizadas, que contaron con la participación de toda la comunidad educativa.

El tercer capítulo, con un inicio de ámbito más teórico, se centra en conceptos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico y en la evolución de las metodologías de su enseñanza. A continuación, partiendo de actividades propuestas por autores de referencia sobre cómo trabajar las unidades léxicas en lengua extranjera, pasamos a la exposición y consiguiente reflexión crítica de las experiencias que tuvimos oportunidad de llevar a la práctica. Finalmente, se incluirán algunos materiales didácticos utilizados en las clases de Español.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, lengua extranjera, Español, léxico, unidades léxicas.

Abstract

This report is the culmination of all the work carried out in the scope of the Masters in Portuguese and Spanish Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education. Although this Masters deals with the teaching-learning of the lexis in a foreign language, it is particularized in the Spanish language.

Being organized in three chapters, it has its starting point by contextualizing the supervised pedagogical internship: the description of the surrounding environment of the institution where this practice took place, the description of the school, especially regarding its educational offer, and, finally, the group of students we worked with.

In the second chapter, I present a critical reflection on the curricular and extracurricular activities developed in the school that welcomed us. After the presentation of the trainee teacher, as well as a brief exposition of the expectations I had before the internship started and challenges encountered during the whole process, I present the curricular activities developed in the Spanish subject. The last words are dedicated to the extracurricular activities promoted by me which involved the entire educational community.

The third chapter focuses on concepts related to the vocabulary teaching-learning process and the evolution of its methodological approaches. Then I comment on some of the teaching experiences designed by me in order to implement the ideas of the authors on vocabulary teaching-learning process of a foreign language. Finally, some didactic material explored in Spanish classes will be presented.

Key words: teaching-learning, foreign language, Spanish, vocabulary, lexical units.

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. Caracterização do contexto socioeducativo em que foi realizado o estágio.....	3
1.1. A cidade de Coimbra	3
1.2. A instituição de ensino	5
1.2.1. A origem do colégio Bissaya Barreto.....	5
1.2.2. A comunidade escolar	7
1.2.3. O Projeto Educativo.....	9
1.3. Caracterização da turma	10
2. Descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica	11
2.1. Apresentação da professora estagiária.....	11
2.2. Expectativas e desafios	12
2.3. Atividades curriculares.....	13
2.3.1. Área de Espanhol.....	15
2.4. Atividades extracurriculares.....	17
3. O ensino do léxico em língua estrangeira – Espanhol.....	21
3.1. A importância do léxico.....	21
3.2. Delimitação de conceitos	24
3.2.1. Léxico e vocabulário	24
3.2.2. Palavra e unidade lexical	25
3.2.3. Léxico mental e competência comunicativa	28
3.3. Metodologias no Ensino-Aprendizagem de uma Língua Estrangeira	32
3.4. Atividades para o Ensino-Aprendizagem do léxico em Língua Estrangeira	38
3.4.1. O texto como ferramenta	53
3.5. Experiências de didatização no Ensino-Aprendizagem do léxico em Espanhol como Língua Estrangeira	57
Considerações finais.....	71
Referências bibliográficas	73

ANEXOS



Introdução

O presente relatório é elemento final para a conclusão do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Decorrendo do trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica supervisionada no ano letivo de 2015/2016, foi realizado sob a orientação da Professora Ana Patricia Rossi Jiménez e tem como tema monográfico o ensino-aprendizagem do léxico em língua estrangeira – Espanhol.

Após a prática pedagógica, seguiu-se a sistematização de um trabalho de pesquisa e de reflexão que agora se apresenta. Acima de tudo, esse trabalho tem consequências no papel do professor, um papel que exige encorajar os alunos e fornecer meios concretos para uma aprendizagem efetiva. Centrando-se o tema do relatório no ensino do léxico em língua estrangeira, procurou-se desenvolver atividades que permitissem conhecer uma palavra, saber identificá-la, tanto no seu significante auditivo como visual, conhecer o seu significado e associá-la a campos lexicais e semânticos, reconhecer a sua categoria gramatical, conhecer possíveis colocações e, acima de tudo, saber utilizá-la em situações reais de comunicação.

Por conseguinte, e por razões de organização e clareza de exposição, o relatório encontra-se organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo consiste na caracterização do meio envolvente da instituição de ensino onde decorreu a prática pedagógica supervisionada, descrevendo-se a cidade de Coimbra, enquanto contexto socioeducativo, o colégio Bissaya Barreto, a instituição de ensino que nos foi atribuída, e a turma com a qual desenvolvemos toda a parte prática deste Mestrado.

No segundo capítulo, em primeiro lugar, apresentam-se algumas considerações pessoais sobre as experiências académica e profissional que nos conduziram à Licenciatura em Línguas Modernas. Segue-se uma reflexão sobre expectativas e desafios relativamente à prática pedagógica supervisionada na disciplina de Espanhol, as dificuldades sentidas, mas também os progressos no trabalho de planificação e de conceção de materiais. Seguidamente, descrevem-se as atividades curriculares e termina-se esta segunda parte com a descrição de dinâmicas desenvolvidas fora do âmbito da sala de aula.



O capítulo final apresenta uma dupla dimensão. Numa primeira parte, eminentemente teórica, preocupamo-nos em fundamentar a importância do léxico no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e apresentamos propostas de definição de alguns conceitos relevantes. Assim, a abordagem de termos como “vocabulário”, “léxico”, “unidade lexical”, “léxico mental” e “competência lexical” afigura-se importante não só pelo facto de os considerarmos norteadores do tema em questão, como também pela necessidade de se dissiparem quaisquer ambiguidades terminológicas. Seguidamente, faz-se uma breve reflexão sobre a evolução histórica das metodologias de ensino de uma língua estrangeira, em especial no que diz respeito ao léxico, até ao momento em que ganha consistência o método da Abordagem Comunicativa. Posteriormente, antes de uma introdução ao texto enquanto instrumento de leccionação do léxico, abordamos algumas estratégias e atividades propostas por vários autores de referência. Por fim, esta componente teórica conduz-nos à segunda dimensão deste capítulo, essencialmente prática, onde descrevemos, fundamentadamente, e em relação com a primeira parte, algumas experiências de didatização desenvolvidas bem como o seu “produto” no ensino do léxico. Por conseguinte, a terceira parte deste relatório centra-se, precisamente, no tema do ensino-aprendizagem do léxico, focando-se mais concretamente na língua espanhola, e é também aquela em que se fará a ponte entre o tema teórico abordado e as suas virtualidades didático-pedagógicas, bem como a reflexão crítica fundamentada sobre essa experiência.

A escolha do tema sobre o qual este relatório se debruça surge da assunção de que, no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a competência oral é fundamental. Por mais competentes que, eventualmente, pudéssemos ser nas componentes auditivo-compreensiva ou mesmo na fluência escrita, não poderíamos dizer que funcional e pragmaticamente usufruíssemos de todas as potencialidades destas competências. Na verdade, a primeira associação que se faz sobre o conhecimento de uma língua é com a sua vertente/componente verbal, fundamento da vida em sociedade; não será por acaso que se identifica o saber uma língua com o saber falar essa língua.

Perante tais assunções, importa questionar em que medida conhecer o léxico de uma língua pode determinar o êxito no ato comunicativo; será que quanto maior for o seu *corpus* lexical, melhor será a competência comunicativa do falante? A centralidade que o léxico vem adquirindo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é inegável e é por esta razão que entendemos fundamental refletir sobre os processos de aquisição, retenção e uso das unidades lexicais bem como ter em conta as suas implicações no trabalho do professor de língua estrangeira.



1. Caracterização do contexto socioeducativo em que foi realizado o estágio

O primeiro capítulo do presente relatório dedica-se à caracterização do meio envolvente da instituição de ensino onde decorreu a prática pedagógica supervisionada – o colégio Bissaya Barreto (CBB). Situando-se este colégio na cidade de Coimbra, faz-se uma breve descrição do meio geográfico, do meio cultural e do meio socioeducativo, incidindo-se particularmente na área da educação. Apresenta-se a caracterização da escola onde foi realizado o estágio e, por fim, a caracterização da turma com a qual se trabalhou durante o ano letivo 2015/2016.

1.1. A cidade de Coimbra

A região Centro de Portugal apresenta vários núcleos urbanos, destacando-se as cidades de Coimbra, Aveiro, Viseu, Leiria, Covilhã e Castelo Branco. Concentrando essencialmente atividades de serviços e de âmbito educativo, a cidade de Coimbra é sede de concelho e capital de distrito. Como município, abrange uma área de 319,41 km², compreende 31 freguesias e, de acordo com os dados oficiais de 2011, cerca de 143 396 habitantes¹.

Evidenciando-se não só pela sua Universidade como também por outros polos de ensino superior, Coimbra dispõe igualmente de uma vasta oferta formativa para os outros graus de ensino, dada a sua população estudantil. O município integra, desde abril de 2008, a Rede de Cidades Educadoras, assumindo “uma função educadora, caracterizada por uma intencionalidade e uma responsabilidade, cujo objetivo é a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus cidadãos, a começar pelas crianças e jovens”². A Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, atualmente composta por 53 municípios, tem como principal objetivo promover a partilha das boas práticas, divulgar projetos, preparar e coordenar a participação portuguesa nos Congressos Internacionais da Associação Internacional das Cidades Educadoras e igualmente promover encontros ao nível nacional.

Ainda que venha a apresentar uma população relativamente envelhecida, e conforme os dados mais recentes, registavam-se neste município, no ano de 2014, ao nível da educação pré-escolar, 1.063 alunos; no 1º ciclo do ensino básico, 4.080; no 2º ciclo, 1.800; no 3º ciclo, 3.159, e, no ensino

¹ Censos 2011, Resultados Definitivos, p. 97 [consultado em 12-10-2015].

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOE_Spub_bo ui=156644135&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554 [consultado em 12-10-2015].

² https://www.cm-coimbra.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=2814&Itemid=863 [consultado em 12-10-2015].



secundário, 5.874 alunos³. Estes dados, no entanto, divergem significativamente daqueles previstos pelo município na sua Carta Educativa⁴. A procura educativa no município de Coimbra para o ano de 2015 apresentava os seguintes dados: nível pré- escolar – 4.400 alunos, 1º ciclo – 6.278, 2º ciclo – 3.168, 3º ciclo – 4.796, e ensino secundário – 4.475 alunos⁵. Muito embora se registre uma clara tendência para a perda de alunos e os dados apresentados tenham sido uma projeção para o ano-horizonte de 2015, no mesmo documento, pode ler-se que um dos objetivos do município é, de acordo com o Art.º 11º do Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de janeiro, “assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário”⁶, para que as ofertas educativas respondam à necessidade dos seus habitantes. Verifica-se para o ano letivo de 2015-2016 a seguinte oferta de estabelecimentos de ensino públicos e privados, no município de Coimbra:

Estabelecimentos de ensino públicos e privados no município de Coimbra

Estabelecimentos	Ensino pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino secundário
Públicos	74	79	21	27	19
Privados	41	11	11	13	10

Fonte: Pordata, 2015: <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela>, [consultado em 10-11-2015]

Dos números apresentados relativamente aos estabelecimentos de ensino privado no município de Coimbra, faz parte, em qualquer um dos níveis, o colégio Bissaya Barreto. Este estabelecimento de ensino, como tantos outros da cidade, acolhe alunos residentes não só na própria urbe como também em freguesias confinantes. Verifica-se, assim, que a cidade apresenta alguma capacidade de atração de população e tem um papel polarizador em relação aos municípios limítrofes, ainda que parte dessa população opte por residir nesses mesmos municípios.

De acordo com a Carta Educativa, e já no domínio económico, a indústria desta cidade da Beira Litoral tem vindo a enfraquecer. Portanto, a “vocação de Coimbra é claramente a de ser um centro do setor terciário de âmbito regional ou mesmo, no que se refere a vários serviços – como a

³ <http://www.pordata.pt/Municipios/Alunos+matriculados+nos+ensinos+pr%C3%A9+escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+p%C3%BAblico+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-202> [consultado em 12-10-2015].

⁴ A Carta Educativa do município de Coimbra 2008-2015, homologada a 18 de Junho de 2008 pelo Ministério da Educação, foi elaborada no âmbito de um protocolo estabelecido entre a Câmara Municipal de Coimbra e a Universidade de Coimbra. Constitui-se como um instrumento de planeamento e pré-ordenamento de infraestruturas e equipamentos educativos a implementar no concelho tendo em conta as ofertas educativas. O seu objetivo é satisfazer as necessidades educativas da população do município de Coimbra com base na sua evolução demográfica e socioeconómica.

⁵ Câmara Municipal de Coimbra, Carta Educativa do município de Coimbra (2008-2015), p. 19. Disponível em [http://www.cm-coimbra.pt/dmdocuments/Carta Educativa do Município de Coimbra-2008](http://www.cm-coimbra.pt/dmdocuments/Carta+Educativa+do+Município+de+Coimbra-2008) [consultado em 12-10-2015].

⁶ Câmara Municipal de Coimbra, Carta Educativa do município de Coimbra (2008-2015), p. 5 [consultado em 12-10-2015].



educação, a saúde, a advocacia e a informática –, de âmbito mais alargado”⁷. Confirma-se, por isso, a necessidade de se oferecer as condições que permitam ir ao encontro dessa vocação. Uma oferta educativa de elevada qualidade constitui-se como uma dessas condições ou não fosse a própria cidade berço da Universidade e urbe estudantil por excelência.

A cidade de Coimbra, geograficamente bem posicionada, dispõe de uma ampla oferta cultural, acolhendo eventos musicais e artísticos e promovendo iniciativas que em muito têm que ver com as infraestruturas existentes. Destaca-se o Convento de São Francisco, um espaço cultural recentemente inaugurado na cidade e que conta com várias ofertas que vão desde a música a espetáculos de circo contemporâneo, passando pelo teatro ou por conferências. O Teatro Académico Gil Vicente, pertencente à Universidade de Coimbra, destaca-se também pelo papel artístico e educativo que vem desempenhando há várias décadas. Igualmente merecedores de relevo são o Museu Nacional Machado de Castro, o Pavilhão Centro de Portugal, o Teatro da Cerca de São Bernardo, a Oficina Municipal do Teatro, entre outros, que apoiam e dinamizam a maior parte dos eventos culturais na cidade.

1.2. A instituição de ensino

“Façamos felizes as crianças da nossa terra”⁸
Bissaya Barreto

1.2.1. A origem do colégio Bissaya Barreto

O colégio Bissaya Barreto (CBB) é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo que se situa em Bencanta. Esta localidade, a Oeste da cidade de Coimbra, pertence atualmente à União das Freguesias de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, união constituída em 2013, no âmbito da última reforma administrativa nacional. A freguesia de São Martinho, de acordo com o último recenseamento (Censos 2011), possui cerca de 16.049 habitantes, registando-se um aumento na população residente. Constituindo-se como uma área eminentemente agrícola, dada a sua adjacência aos campos do Mondego, a freguesia é também uma área de serviços, destacando-se algumas instituições de ensino tais como a Escola Superior de Enfermagem (Polo B), o Instituto Superior de Contabilidade e Gestão de Coimbra, a Escola Superior Agrária e a Fundação Bissaya Barreto.

⁷ Câmara Municipal de Coimbra, Carta Educativa do município de Coimbra (2008-2015), p. 10. [consultado em 12-10-2015].

⁸ Lema da Fundação Bissaya Barreto – <http://www.fbb.pt/areas-de-intervencao/educacao/>. [consultado em 12-10-2015]

Com sede na Quinta dos Plátanos, a Fundação Bissaya Barreto, da qual o CBB é uma das valências, é uma instituição particular de solidariedade social de utilidade pública, que prossegue, desde a sua criação, em 26 de novembro de 1958, o objetivo de dar continuidade à obra social iniciada pelo seu patrono, Fernando Baeta Bissaya Barreto Rosa. Este médico e professor catedrático edificou na região centro do país uma vasta rede de organismos que desempenham atualmente atividades no âmbito social, na educação, na saúde, na cultura e na formação profissional. A funcionar na Quinta dos Plátanos, encontram-se, por exemplo, a Casa do Pai, um centro de acolhimento temporário para crianças e jovens em risco, a Casa da Criança Maria Granado, que disponibiliza os serviços de creche e jardim de infância, ou ainda o Instituto Superior Bissaya Barreto, direcionado para a concessão de licenciaturas, mestrados e pós-graduações.

No edifício onde hoje se encontra o CBB, a Fundação exerceu em tempos o seu papel na educação através do Instituto de Surdos. Este, criado em 1964, procurava dar resposta, não só ao nível médico, como também académico, às necessidades de crianças e jovens que sofriam de surdez. O instituto chegou a ter cerca de 200 alunos. Não obstante, em 2003, é fundado o CBB, uma instituição de ensino aberta a toda a comunidade e que possui uma localização verdadeiramente privilegiada nos arredores da cidade. São notáveis a dimensão dos espaços verdes e as modernas e bem equipadas instalações educativas e desportivas, nomeadamente, uma piscina coberta de 25 metros e um pavilhão polidesportivo.

O colégio, contando já com doze anos de existência no ano letivo de 2015/2016, funciona em regime pedagógico nos termos do nº 2 do Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro. Integra a área da educação da Fundação Bissaya Barreto, dirigindo a sua área de formação para o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e para o ensino profissional, valência na qual está em desenvolvimento o Curso Técnico de Termalismo. Prepara-se, ainda, para lecionar o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia do Ensino Secundário.

Esta instituição de ensino foi criada com base “em valores altruístas e humanistas defendidos, veiculados e concretizados pelo seu patrono.”⁹ Estes valores são o prolongamento da visão da Fundação, que é, acima de tudo, contribuir, através dos seus organismos assistenciais, para a promoção da população da região de Coimbra. Por isso, os princípios educativos do CBB, inspirando-se nos valores da solidariedade, da cidadania, da justiça, do respeito e da responsabilidade, desenvolvem-se numa linha de integração e de inclusão social. Com a sua prática educativa orientada para as novas metas curriculares e para a formação cívica e integral do aluno, o CBB

⁹ Regulamento Interno do CBB, 2015: 23-25.



articula-se profundamente com a família e comunidade envolvente. A título de exemplo, dispõe, para alunos provindos de famílias mais carenciadas, de uma bolsa de apoio, assumida como medida social de apoio à criança e à família.

Além da oferta formativa já referida, o CBB proporciona atividades extracurriculares de caráter lúdico, cultural e desportivo, cujo objetivo é constituírem-se como um complemento à educação integral dos seus alunos. Assim, existem vários clubes dinamizados por diferentes professores, tais como o Clube de Desporto (do futsal ao rãguebi, do badmington à nataçãõ), o Clube Europeu, o Clube de Robótica, o Clube de Teatro, o Clube do Ambiente, entre outros. Existe um coro musical e a Academia de Línguas, também aberta a alunos externos. “O Coreto” é o jornal da escola e cuja principal função é constituir-se como um elemento de interligação entre o colégio e o meio envolvente, divulgando as atividades levadas a cabo pela comunidade educativa. A sua divulgação realiza-se através de dois suportes distintos, em papel e informático, localizado no *site* da instituição, com uma periodicidade trimestral e mensal, respetivamente.

Relativamente às línguas estrangeiras, a disciplina de Inglês é obrigatória desde o 3º ano do 1º ciclo, sendo oferecida como atividade de enriquecimento curricular nos restantes anos do mesmo ciclo de ensino. Já a disciplina de Espanhol é disponibilizada como atividade de enriquecimento curricular no 2º ciclo e disciplina obrigatória no 3º ciclo.

1.2.2. A comunidade escolar

O corpo docente do CBB, composto por cerca de vinte elementos, é estável e profissionalizado. De acordo com o Despacho nº 5328/ 2011 (artigo 3º)¹⁰, a distribuição de serviço docente nas escolas, públicas ou privadas, deve ser feita de modo a rentabilizar os recursos humanos disponíveis. Assim, procurando-se rentabilizar o potencial da formação dos docentes colocados no colégio, estes, independentemente do grupo pelo qual foram recrutados, podem lecionar diferentes disciplinas para as quais possuam habilitação adequada, e em diferentes ciclos de ensino. Há docentes, por exemplo, a lecionar a disciplina de Português no 2º e no 3º ciclos ou a lecionar a disciplina de Inglês em todos os ciclos. Constituem, por isso, no seu todo, uma equipa bastante dinâmica e versátil.

Dado o reconhecimento da importância das condições de trabalho e da formação contínua dos professores, estes são incentivados à participação em ações de formação, à frequência de seminários

¹⁰ *Diário da República*, 2.ª série — N.º 61 — 28 de Março de 2011: 14520.

e de cursos de cariz científico e pedagógico “que [lhes] permitem valorizar-se profissionalmente e otimizar as suas metodologias de intervenção.”¹¹.

O corpo discente, no ano letivo de 2015-2016, e de acordo com a informação disponibilizada pelos Serviços Administrativos do CBB, é composto por um total de 413 alunos. Estes estão distribuídos pelos três ciclos de ensino básico e pelas três turmas do curso profissional – o Curso de Técnico de Termalismo. No 1º ciclo do ensino básico, estão matriculados 155 alunos e no 2º ciclo 86 alunos. O 3º ciclo do ensino básico conta com um total de 93 alunos. O curso profissional tem 77 alunos no total.

O corpo não-docente é composto pelos colaboradores dos serviços administrativos e pelos auxiliares de ação educativa, sendo igualmente uma parte importante na comunidade educativa, quer na gestão administrativa, quer no atendimento personalizado aos pais e encarregados de educação, quer no apoio e acompanhamento dos alunos.

Quanto às estruturas de coordenação, de acordo com o organograma da Instituição:

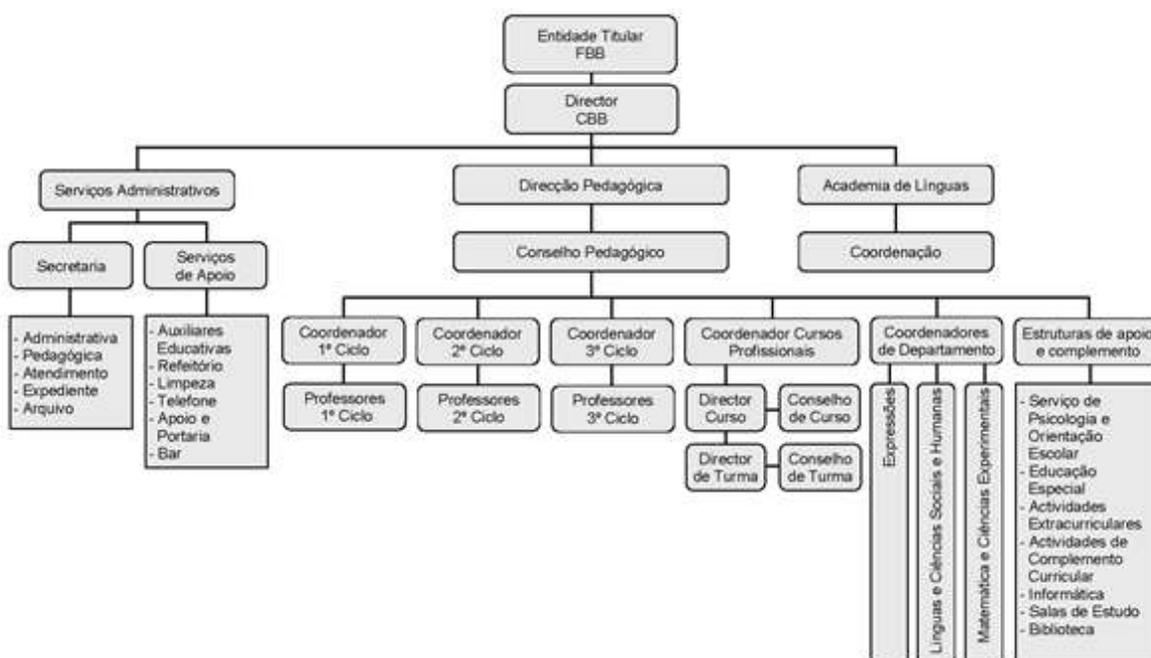


Fig. 1: Organograma do CBB (Fonte: Regulamento Interno 2015, Artigo 11º, 14)

existem sob a dependência de um Diretor, três “unidades orgânicas”: os Serviços Administrativos, a Direção Pedagógica e a Academia de Línguas. A Direção Pedagógica, o órgão que aqui tem maior relevância por dele depender toda a prática pedagógica por nós levada a cabo, é responsável pelas

¹¹ Projeto Educativo do CBB, 2015: 17.



coordenações do 1º, 2º e 3º ciclos e dos cursos profissionais. Coordena igualmente os diferentes departamentos e as estruturas de apoio e complemento, nomeadamente, os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, a Educação Especial e as atividades, quer de complemento curricular, quer extracurriculares.

1.2.3. O Projeto Educativo

O Projeto Educativo (PE) do colégio Bissaya Barreto, refletindo a consciência da mudança de paradigmas a que assistimos e as conseqüentes exigências que dela decorrem, especialmente ao nível da educação, vai ao encontro do preconizado pelos pais e encarregados de educação do século XXI. Assim, é prioridade do colégio desenvolver nos alunos capacidades que permitam a liberdade de pensamento, a iniciativa, a determinação e a criatividade, uma vez que o tradicional acumular de informação não só não é suficiente, como também já não faz sentido. Sabemos que os conteúdos estão disponíveis em diferentes fontes e que o necessário é saber filtrá-los e isso exige espírito crítico e capacidade de análise que não se compadecem com simples metodologias de armazenamento. Assim, segundo o seu Projeto Educativo, esta instituição de ensino destaca-se pela organização, pela formação integral que ministra e pela formação profissional que disponibiliza. É uma escola que envolve ativamente pais e encarregados de educação.

Dado o exposto, os objetivos gerais do PE contemplam as dimensões académica, humana e extracurricular. A primeira dimensão, privilegiando o domínio cognitivo, vai ao encontro das metas curriculares. Pretende-se desenvolver nos alunos e nas diferentes áreas – Científica, Humanística e Artística – capacidades de compreensão, de expressão, de comunicação, de interpretação, de aplicação, de resolução de problemas, de raciocínio lógico, de sentido crítico e de iniciativa. São, por isso, objetivos do PE colocar os alunos em níveis superiores de classificação, quer internamente, quer ao nível nacional. Pretende-se que adiram aos clubes proporcionados, que usufruam de visitas de estudo e da dinamização de atividades relacionadas com os projetos do colégio.

A dimensão humana, perspetivando o desenvolvimento do aluno enquanto ser social, desenvolve-se em colaboração com o próprio aluno e com a família. A terceira dimensão – a extracurricular – visa exponenciar as capacidades dos alunos aos níveis das competências sociais, culturais, sensoriais, físicas e desportivas.



O CBB, sendo uma escola aberta à sociedade, não só coopera com outras escolas e estabelece parcerias com empresas no âmbito dos cursos profissionais, como igualmente cria protocolos com instituições de ensino universitário, nomeadamente para a realização de estágios pedagógicos.

1.3. Caracterização da turma

A turma na qual se desenvolveu a prática pedagógica supervisionada, a turma A do 7º ano, é composta por vinte alunos – oito rapazes e doze raparigas. Inclui quatro alunos com necessidades educativas especiais que carecem de apoio personalizado e de medidas pedagógicas que vão ao encontro das dificuldades manifestadas.

A maioria dos alunos reside na área urbana de Coimbra, verificando-se que alguns vivem em localidades relativamente próximas do colégio: Soure, Meãs do Campo, Arazede e Montemor-o-Velho. Nas deslocações casa/escola, todos são transportados pelos pais ou por familiares próximos e, excetuando três alunos, frequentaram o colégio no ano anterior. Relativamente às habilitações literárias dos pais e encarregados de educação, estas vão desde o 9º ano de escolaridade até à licenciatura. Alguns possuem Mestrado ou Doutoramento.

Em Conselho de Turma, realizado no final de outubro de 2015, o comportamento foi considerado satisfatório, uma vez que são alunos conversadores. O aproveitamento foi avaliado como “globalmente bom”.

As disciplinas nas quais os alunos manifestam mais dificuldades são Português, Matemática, História e Inglês. As disciplinas em que a maioria dos alunos diz ter menos dificuldades são Educação Física, Ciências Naturais e Educação Tecnológica. Quanto às atividades de tempos livres, por ordem de preferência, os alunos escolhem ver televisão, ouvir música, ler, praticar desporto e jogar no computador.

Em relação à disciplina de Espanhol, por ser de iniciação para a maioria, a proficiência dos alunos situa-se no nível A1, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2002: 48). Nesta disciplina, de uma forma geral, os alunos manifestam-se interessados e empenhados nas tarefas, embora nem todos se revelem participativos nas atividades de interação oral.



2. Descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica

No presente capítulo, em primeiro lugar, apresentar-se-ão algumas considerações pessoais sobre as experiências académica e profissional que me conduziram à Licenciatura em Línguas Modernas na variante de Inglês e Espanhol. Seguir-se-á uma reflexão sobre expectativas e desafios relativamente à prática pedagógica supervisionada, após a qual se apresentará a visão reflexiva e crítica sobre o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo. A última parte ficará reservada à descrição das atividades, curriculares e extracurriculares, levadas a cabo no colégio Bissaya Barreto.

2.1. Apresentação da professora estagiária

O meu percurso como professora iniciou-se em 1998, ano no qual terminei a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses – na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Dado que esta licenciatura pertencia ao Ramo de Formação Educacional, tive, nessa altura, a minha primeira experiência de estágio pedagógico. Os estágios desenvolviam-se em moldes bem diferentes dos atuais, assentando a principal diferença no facto de o estagiário ter à sua total responsabilidade uma turma na qual lecionava a disciplina, ou disciplinas, em que pretendia obter habilitação profissional. Concluída a habilitação profissional, lecionei no ano letivo seguinte a disciplina de Português em sete turmas do 3º ciclo da Escola Básica Integrada Gualdim Pais, em Pombal. Em 1999, regressei à Universidade, desta vez para obter a licenciatura em Estudos Ingleses. No entanto, por razões pessoais e profissionais, vi-me obrigada a interrompê-la. O curso em Inglês e Espanhol só viria a ter início em 2010.

Desde 2000, e contando já com uma experiência profissional de mais de quinze anos, tenho trabalhado apenas com alunos do nível secundário e com adultos. Durante estes anos, quer como professora de Português quer como formadora na área de Cultura, Língua e Comunicação, senti sempre vontade de ampliar e diversificar os meus conhecimentos. Por esta razão, tive sempre a preocupação de me atualizar através da frequência de ações de formação, algumas promovidas pela minha entidade patronal e outras pelo Ministério de Educação, e, ultimamente, pela inscrição neste curso.

Nem sempre foi fácil conciliar a vida profissional com a vida académica e estas com a vida familiar. No entanto, ainda que a experiência me tenha mostrado que há um tempo certo para tudo e que se



não levamos a cabo determinados projetos académicos no momento oportuno, o ónus a pagar pode ser alto, acho que são estes desafios que colocamos a nós próprios que nos impedem de estagnar e nos enriquecem enquanto pessoas e enquanto profissionais.

2.2. Expectativas e desafios

A minha experiência como professora de Português contribuiu em grande medida para a criação de expectativas relativamente ao que viria a ser a prática pedagógica supervisionada na disciplina de Espanhol. Tratando-se de uma língua estrangeira, os métodos de ensino são obviamente diferentes daqueles utilizados no ensino da Língua Portuguesa. Permitir a interferência destes métodos a que estou habituada na conceção e preparação das aulas desta nova disciplina era um dos meus receios. Alguns, devo dizer, vieram a confirmar-se numa ou noutra situação, especialmente em atividades de leitura e compreensão do texto, quando optei, por exemplo, pela leitura do texto por parte dos alunos, pela leitura em parágrafos ou pela explicitação, em simultâneo, de algum vocabulário.

O facto de a minha experiência docente ter como público-alvo, essencialmente, discentes de nível secundário e adultos, contactar com alunos do 7º ano deixou-me também um pouco apreensiva. O seu grau de maturidade, teoricamente, é menor, logo, a gestão da sala de aula teria de ser forçosamente diferente. A forma de relacionamento e de criar empatia com a turma teria de ser também distinta. Assim, a reunião de Conselho de Turma a que assisti nos meados do primeiro período foi fundamental para atenuar algumas dúvidas e receios. O diálogo entre os docentes da turma permitiu-me conhecer melhor os alunos, as suas dificuldades e as suas necessidades educativas. Mas, apesar da curiosidade e do desafio, o receio de não possuir sensibilidade suficiente para atender às necessidades e dificuldades de alunos tão novos mantinha-se. Por exemplo, aquando da conceção de materiais didáticos, frequentemente me questioneei sobre a sua adequação à faixa etária dos alunos, temendo criar materiais demasiado complexos em termos de conteúdo ou demasiado sóbrios em termos de grafismo ou, pelo contrário, demasiado acessíveis e infantis.

Ao longo da prática pedagógica e através do *feedback* dos alunos, este tipo de constrangimentos foi diminuindo, apesar de achar que eles nunca vão desaparecer totalmente. Entendo que muito dificilmente se produzirá um material que possamos classificar como perfeito; ele será sempre alvo de adaptações e passível de ser melhorado. Por esta razão, as minhas expectativas no que concerne à seleção e produção de materiais didáticos centraram-se na capacidade de atender às necessidades e interesses dos alunos e, não menos importante, na competência para adequar os materiais aos objetivos da aula e respetivos conteúdos.



No que diz respeito à interação oral com alunos desta idade, interrogava-me sobre o registo de língua a empregar durante as aulas, preocupava-me não conseguir utilizar um discurso que estivesse ao nível da turma, fazendo uso de uma linguagem demasiado formal. Efetivamente, alguns comentários que viriam a ser feitos pela professora orientadora sobre a minha interação oral com os alunos apontaram para alguma formalidade menos adequada à sua faixa etária e ao seu nível linguístico. Esta necessidade de ajuste linguístico foi, portanto, uma preocupação e também um desafio ao longo de toda a prática pedagógica. Assim, sabendo que a motivação e a captação do interesse do público-alvo dependem estreitamente dos materiais e das atividades que utilizamos, o desafio, concretamente, esteve sobretudo na apresentação e explicação desses materiais e nas instruções orais a dar sempre que preparava uma atividade diferente. A possibilidade de não rentabilizar um determinado material pelo facto de a sua exploração oral não ser devidamente realizada constituiu também uma das minhas grandes preocupações. Por isso, procurei estar sempre atenta ao *feedback* dos alunos: à qualidade das suas respostas quando questionados oralmente, à sua participação espontânea e ao cumprimento das tarefas, no sentido de melhorar sempre a execução das aulas.

Por fim, a necessidade de conciliar as funções de professora de Português com a posição de professora estagiária foi algo de que não me pude dissociar, constituindo também isso um grande desafio que acicatou ainda mais o desejo de prosperar em ambas as situações.

2.3. Atividades curriculares

No âmbito da prática pedagógica supervisionada, observei e lecionei aulas da disciplina de Espanhol à turma A do 7º ano do colégio Bissaya Barreto. Sendo o Espanhol uma disciplina de iniciação, de acordo com os níveis de proficiência apresentados no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2002: 48), a turma situava-se no nível A1 (Iniciação). O manual adotado pelo colégio – *Pasapalabra* (Porto Editora) –, obviamente refletindo o programa da disciplina para este nível de ensino, encontrava-se organizado em três partes: parte 1 – “Yo con los demás” –, parte 2 – “Rutinas” – e parte 3 – “Entornos”. As aulas por mim lecionadas centraram-se nas unidades “Me presento” e “En clase”, ambas inseridas na parte 1, “En casa” e “Mis rutinas”, integradas na parte 2, e nas unidades “De ocio” e “En la ciudad”, estas enquadradas na parte 3. Todos os temas foram explorados nas aulas observadas com a pertinente adequação ao público-alvo.

O trabalho desenvolvido, tendo por base as necessidades, motivações e dificuldades dos alunos, implicou sempre uma reflexão cuidada quanto à preparação de materiais didáticos e suas estratégias



de aplicação, até porque a turma, como já houve oportunidade de referir, continha alguns alunos com necessidades educativas especiais. Relativamente à lecionação dos conteúdos, seguiu-se a ordem da informação constante no manual adotado; a seleção de temas e conteúdos respeitantes às aulas observadas foi feita pela professora orientadora.

O manual adotado constituiu um apoio importante, especialmente na estruturação das unidades didáticas, apresentando uma ordem que, quase sempre, me pareceu lógica na organização dos conteúdos. No entanto, tendo tido sempre em conta a importância de usarmos materiais originais enquanto professores a desenvolver a prática pedagógica observada, o manual *Pasapalabra*, e como se verificará no terceiro capítulo deste relatório, foi apenas integrado na aula a propósito da prática de algum item gramatical ou lexical que o justificasse.

Nas aulas lecionadas, não recorri à língua materna nem à tradução, procurando minimizar qualquer tipo de erro, tanto do domínio gramatical (fonético, fonológico, morfológico e sintático), lexical, como histórico-cultural, baseando-me sempre numa preparação dedicada, rigorosa e aprofundada. Mesmo assim, assumo alguns *lapsus linguae*, que tentei corrigir e evitar à medida que as experiências letivas se foram sucedendo.

No trabalho de planificação, de forma clara e coerente, defini os objetivos em função dos conteúdos e dos alunos a que se destinavam. Quanto à temporização das diferentes fases da aula e das tarefas a elas associadas, senti alguma dificuldade. Nem sempre estabeleci o tempo de forma adequada, especialmente nas primeiras aulas observadas, manifestando-se este aspeto, já na fase de execução, no não cumprimento total do plano de aula. Os seminários pedagógicos revelaram-se fundamentais para refletir sobre esta questão, ajudando-me também na conceção de planos de aula menos ambiciosos. Em relação aos materiais, uns foram concebidos totalmente por mim, outros foram adaptados a partir de materiais didáticos selecionados de manuais, de gramáticas didáticas ou mesmo de sítios *on-line*, identificados nos planos de aula. Por vezes, utilizei materiais reais que se revelaram sempre bastante eficazes. No processo de seleção, preocupei-me que fossem atrativos e diversificados; por isso, utilizei materiais áudio (canções, sons de instrumentos musicais, diálogos...), visuais (fotografias, pinturas, *gifs* animados, *flashcards*), *realia*, excertos de obras literárias, entre outros.

A definição de estratégias e atividades foi alvo de reflexão no sentido de inovar e evitar a repetição. Foi sempre meu objetivo captar a atenção e o interesse dos alunos para promover o saber (áreas de conteúdo linguístico e histórico-cultural) e o saber-fazer (a aplicação). Assim, procurei cumprir o tríptico princípio da apresentação, prática e produção, forma que julgo ser a mais proficiente para a

aquisição de conteúdos e competências. À medida que as experiências de ensino foram acontecendo, senti maior aptidão não só no que diz respeito à elaboração dos planos de aula como também à preparação de materiais e seleção de estratégias.

Quanto à execução dos planos, ainda que tivesse noção de que estava bem preparada, houve sempre algum nervosismo e insegurança que condicionaram a minha atuação na sala de aula. Por vezes, com o objetivo de cumprir escrupulosamente o plano de aula, manifestei alguma dependência deste documento e algumas atividades previstas (especialmente a realização de exercícios práticos no final de aula) não tiveram lugar por questões de gestão de tempo. Mais uma vez, as sessões de seminário foram muito importantes, oferecendo-me a oportunidade para refletir sobre as minhas insuficiências e, conseqüentemente, poder colmatá-las. De igual forma, o *feedback* proveniente dos alunos foi fundamental na evolução da minha prática pedagógica, daí que tenha sido procedimento habitual a adaptação aos seus ritmos de aprendizagem e de realização de tarefas. A preocupação em centrar a lecionação nos seus verdadeiros destinatários – os alunos – esteve, por isso, sempre presente.

2.3.1. Área de Espanhol

De acordo com o Plano Anual de Formação, lecionei 15 aulas, tendo sido a primeira de caráter formativo. De caráter avaliativo, quatro aulas foram de 90 minutos e seis de 45. Quanto aos temas, preparei e lecionei as seguintes unidades: “Me presento”, “En clase”, “En casa”, “Mis rutinas”, “De ocio” e “En la ciudad”. Para todos os blocos, elaborou-se a planificação de aula, conceberam-se os materiais e delineou-se o plano do quadro (a “*estructuración de la pizarra*”). Todos estes documentos foram entregues previamente à professora orientadora que, quando pertinente, apresentou sugestões que fui atentamente escutando e aceitando numa perspetiva de melhorar sempre a prática pedagógica.

Introduzi e apresentei os temas das aulas e os conteúdos de forma clara, coerente e adequada, mas, como referido anteriormente, senti alguma dificuldade, sobretudo nas aulas iniciais, na gestão do tempo de aula. Julgo que, entre as razões que justificam este aspeto menos positivo, se pode incluir a conceção de planos algo ambiciosos, decorrentes do excesso de conteúdos e do material elaborado para a sua apresentação e operacionalização (é exemplo do que afirmo a aula de 30 de outubro, de 90 minutos, em que houve necessidade de planificar para os seguintes conteúdos: vocabulário relacionado com a escola – “clases”, “compañeros”, “comedor”, “lápices”, “sacapuntas”, “grapadora”, “asignaturas”, genericamente, e aquelas que os alunos têm no colégio, entre outros



termos –; as horas e conteúdos gramaticais – os determinantes “el”, “la”, “los”, “las” –; a flexão dos verbos “llamarse”, “ser” e “tener” no presente de indicativo e o uso pragmático dos pronomes pessoais “tú” e “usted”/ “vosotros” e “ustedes”), a que não foi alheio o inicial desconhecimento dos diferentes ritmos de trabalho dos alunos.

Em todas as aulas, houve a preocupação de introduzir os conteúdos gramaticais a partir de contextos comunicativos e de levar os alunos à prática oral e escrita desses conteúdos. Os conhecimentos científico-culturais adquiridos durante o primeiro ciclo de formação constituíram um ponto de partida para a leção. No entanto, na preparação das aulas observadas, houve a necessidade de aprofundar informação, especialmente de natureza cultural, não só na área do Espanhol, como também em áreas mais vastas do saber. A título de exemplo, na preparação da aula de 1 de março, cujo tema era o “Ocio”, não conhecendo todos os locais de ócio a referir na aula, senti necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre lugares turísticos de Espanha tais como Barcelona, Ibiza, Pirenéus Catalães ou a Serra Nevada. Já na aula de 8 de março, partilhei com os alunos informação sobre os cantores Enrique Iglesias e Nicky Jam, informação que precisei de atualizar dado o material áudio que foi utilizado neste dia. Ainda para uma aula do mês de março, a do dia 11, investiguei sobre o papel de artistas espanhóis na corrente pictórica do Impressionismo, levando, posteriormente, os alunos a contactar com o pintor valenciano Joaquín Sorolla, através da tela “Bajo el toldo”, um trabalho de 1910. Esta pintura foi o ponto de partida para um momento comunicativo por parte dos alunos. Considero, por tudo isto, que a atualização de conhecimentos se refletiu na minha prática pedagógica, mas também na aprendizagem dos alunos e na exploração de conhecimentos interdisciplinares.

Necessária foi também a adequação do discurso aos níveis linguístico e etário dos alunos. Ainda que tivesse havido essa preocupação da minha parte, as professoras orientadoras, em alguns comentários de aula, referiram a utilização de um discurso demasiado formal. Por vezes, surgiram também questões linguísticas, especialmente de pronúncia, que fui esbatendo, o que se manifestou numa evolução positiva.

No âmbito da planificação, preocupei-me em estabelecer os objetivos de cada aula de forma clara e inequívoca, tendo sempre em vista o nível dos alunos. Definidos os objetivos, todo o trabalho de planificação e de preparação de materiais foi feito na sua dependência. Ao longo do ano, verifiquei uma crescente autonomização no trabalho de planificação, sem, no entanto, descurar as pertinentes orientações e sugestões da professora orientadora. Dei preferência à conceção de materiais



originais, utilizando o manual adotado, tal como já referido, apenas em atividades de consolidação de conteúdos.

Fruto do trabalho desenvolvido ao longo do primeiro semestre do estágio pedagógico e das aprendizagens que resultaram desse trabalho, a planificação e preparação das aulas foram-se afigurando mais naturais e, ao mesmo tempo, mais estimulantes. Julgo ser prova disso a construção da aula como uma narrativa e a produção e exploração de materiais mais criativos. Considero, por esta razão, que a minha competência pedagógico-didática foi alvo de evolução notória. Além disso, aquela que foi sentida como uma das dificuldades iniciais – a gestão do tempo de aula – foi-se reduzindo manifestamente.

Já na fase da execução, a prioridade dada à aprendizagem dos alunos estabeleceu-se acima de qualquer outra. Assim, esforcei-me por tornar a matéria compreensível; ouvi e zelei por dissipar as dúvidas dos alunos utilizando a língua-alvo. Respeitei os seus ritmos de trabalho e de aprendizagem, mesmo que isso tenha implicado, numa ou noutra aula, o não cumprimento integral do seu plano. Julgo ter conseguido dar sempre um carácter coeso e uno às aulas, começando pela captação do interesse do público-alvo, utilizando estratégias de motivação diversificadas e permitindo, assim, uma mais fácil viabilização da fase seguinte – a apresentação dos conteúdos. Num momento posterior, estando esses conteúdos já na posse dos discentes, levei-os à prática e à produção. Prova de que este encadeamento dá frutos encontra-se no *feedback* dado pelos alunos não só nas fases da prática e da produção, como também em situações de avaliação formal.

Tal como já foi dito, a dificuldade inicial da gestão temporal diminuiu consideravelmente. Não obstante, o investimento no colmatar deste *handicap* ter-me-á conduzido, por vezes, a outro aspeto menos conseguido que foi o de privilegiar, em alguns momentos, uma metodologia mais diretiva-expositiva, quando poderia ter levado os alunos a construir o seu próprio conhecimento. Tal não invalida que tenha sempre valorizado a participação oral dos alunos.

2.4. Atividades extracurriculares

No âmbito das atividades extracurriculares, não posso deixar de sublinhar a dedicação manifestada na organização e dinamização de várias atividades, sejam respeitantes, mais especificamente, à área disciplinar em causa, sejam de interesse mais global de toda a instituição.

À semelhança do que foi feito no final do primeiro período, aquando da interrupção letiva do Natal, na pausa letiva da Páscoa estive envolvida na preparação e dinamização de atividades que, como é



habitual, o colégio solicita aos seus colaboradores. Em ambas as interrupções, de acordo com o cronograma elaborado pela Coordenação, prestei a minha colaboração nos dias estipulados. As atividades de cada dia começaram às 09h:30m e terminaram às 16h:30m. Desenvolvi atividades lúdico-didáticas destinadas aos alunos de todos os ciclos de estudos. Por exemplo, ao nível didático, prestei apoio no horário “Mãos ao trabalho de Português”, no qual os alunos devem realizar os trabalhos de casa e estudar esta disciplina. Ao nível lúdico, organizei desafios “SuperTmatik”, jogos de damas, de xadrez, de dominó e de sudoku. Destas atividades, foi elaborado diariamente um relatório final em formulário próprio.

Na interrupção letiva do Natal, preparei e dinamizei com os alunos do 1º ciclo atividades de *manualidades* alusivas à época. Para as turmas do 2º ciclo, com o objetivo de introduzir vocabulário da língua espanhola relacionado com o Natal, os alunos, numa primeira fase, construíram peças de dominó e, numa segunda fase, jogaram em pares. Em relação ao 3º ciclo, com o intuito de divulgar um dos autores consagrados da literatura espanhola, preparei jogos e um guião para a dramatização de um excerto do capítulo VIII da obra de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*. Estas atividades, no entanto, não foram colocadas em prática, dado que os alunos a quem se destinavam não compareceram no colégio.

Na interrupção letiva da Páscoa, concebi, igualmente, atividades para desenvolver com os alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos relacionadas com a língua espanhola. A preparação das atividades e o material a utilizar foi inteiramente da responsabilidade de cada professor e, por isso, planeei para o 1º ciclo a atividade “*Manualidades - caja para huevos de Pascua*”. Os alunos construíram, passo a passo, uma caixa de cartolina que decoraram com palavras espanholas alusivas à Páscoa e onde depois colocaram pequenos ovos de chocolate.

Por fim, preparei a atividade “*El conejo de Pascua - exploração de um vídeo em espanhol*”, dirigida aos alunos do 2º ciclo, a qual consistiu no visionamento do filme de animação da Warner Bros – *Easter bunny coming soon*. Os alunos visionaram a versão espanhola “*Ya viene el conejito de Pascua*”¹², tendo a sua exploração consistido num concurso de perguntas.

A convite da professora orientadora, participei em atividades gerais do colégio, nomeadamente na organização e dinamização da festa que assinalou o final de primeiro período. Esta festa realizou-se no dia 17 de dezembro de 2015, a partir das 21:00 horas, no Teatro Académico Gil Vicente, em Coimbra. O meu papel passou essencialmente pelo acompanhamento dos alunos (manutenção do

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=Eniw3nc1Lgg> (acedido em 25-02-2016).



silêncio nos camarins de forma a não prejudicar quem estava a atuar; entretenimento no sentido de manter a calma durante a espera pelo momento de atuação, correção de algum adereço ou elemento da caracterização) que participaram ativamente no espetáculo. A 30 de janeiro, sábado, participei, durante toda a manhã, no Dia Aberto do colégio Bissaya Barreto. Neste dia, a instituição abre-se especialmente à comunidade, mostrando as suas diferentes potencialidades e valências. A minha intervenção focalizou-se na sala dedicada às línguas, no meu caso, na dinamização de jogos centrados em particularidades da cultura hispânica e na pintura e ilustração de desenhos relativos à cultura dos países *hispanohablantes* por parte dos visitantes mais novos.

Ao longo do ano letivo, procedeu-se ao acompanhamento dos alunos no seu momento de almoço, conduzindo-os ao refeitório, auxiliando na validação eletrónica da refeição, e velando pelo normal comportamento da turma.

No que diz respeito à área de Espanhol, concretamente, a celebração do *Día de la Hispanidad* constituiu a primeira atividade desenvolvida pelo núcleo de estágio da área de Espanhol. Durante a semana de 12 a 16 de outubro, pretendeu-se sensibilizar os alunos para a presença da cultura hispânica em todo o mundo, tendo como ponto de partida o marco histórico que constitui o feito de Cristóvão Colombo - a descoberta da América. Todas as atividades foram pensadas em função dos níveis etário e linguístico dos destinatários, daí a distinção entre as atividades para as turmas do 2º e as do 3º ciclo.

Num primeiro momento, procedeu-se a uma contextualização desta data e da sua celebração, salientando-se que a difusão da língua e da cultura espanhola começou a 12 de outubro de 1492, dia em que o navegador Cristóvão Colombo alcançou o solo americano em nome dos monarcas católicos espanhóis. Após esta informação inicial, os alunos do 2º ciclo ouviram a música “Un 12 de octubre”¹³, tendo de preencher em simultâneo os espaços em branco na letra da canção que cada um recebeu. Desenvolveram atividades de sopa de letras e de correspondência entre imagens e unidade lexicais relacionadas com o tema. Quanto aos alunos do 3º ciclo, após a contextualização inicial, procederam à visionação de um excerto da comemoração do Dia da Hispanidade¹⁴. Este vídeo mostrou o desfile militar de 2014, desfile que decorre anualmente em Madrid com a presença da família real espanhola. Depois de alguma interação oral sobre o vídeo, os alunos organizaram-se em equipas e fizeram um jogo sobre a cultura hispânica que se dividiu em três partes. A primeira parte foi sobre a história do Dia da Hispanidade, partindo-se de um pequeno vídeo: “Historia del 12 de octubre de

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=Y8VVB3m3cas> (acedido em 01-10-2015).

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=cv11R5oGzI> (acedido em 01-10-2015).

1492”¹⁵; a segunda parte foi sobre figuras importantes da cultura espanhola e a terceira consistiu em perguntas de cultura geral hispânica. Do jogo, resultou um grupo vencedor por turma, que foi premiado com chapéus de navegador, que eu mesma confeccionei, e moedas “de ouro”; a todos os participantes foi oferecido um pequeno invólucro de amendoins, produto alusivo ao tema da Hispanidade por se tratar de algo originário das Américas. Distribuiu-se pelos alunos uma ficha com todas as bandeiras dos países hispânicos que eles tiveram de identificar. Esta atividade foi designada como trabalho de casa uma vez que exigia alguma pesquisa. De acordo com a opinião dos alunos manifestada nos inquéritos de avaliação da atividade, estas aulas permitiram-lhes, de forma divertida, aprender mais sobre a cultura espanhola, sobre Cristóvão Colombo e a descoberta da América.

Procurando-se sublinhar a particularidade da celebração natalícia nos espanhóis, colaborámos com a professora orientadora na organização da “Cabalgata de Reyes”. Procedemos à aquisição de materiais, tais como produtos de maquilhagem, caramelos e *carbón*, e à dinamização da atividade através do ensaio dos alunos e da visita aos vários espaços, letivos e administrativos, do colégio. Esta atividade realizou-se no dia 5 de janeiro, com um grupo de quatro alunos da turma do 9º ano.

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=41LQ7yCQAF4> (acedido em 01-10-2015).



3. O ensino do léxico em língua estrangeira – Espanhol

“Más vale una palabra a tiempo que cien a destiempo.”¹⁶

Miguel de Cervantes

A relevância que tem sido atribuída à aquisição do léxico no processo de ensino-aprendizagem (E-A) de uma língua estrangeira (LE) é inegável dada a sua importância no desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. É no sentido de refletir sobre a importância da aquisição de vocabulário na aprendizagem efetiva de uma LE, neste caso do Espanhol, e, essencialmente, sobre **como** essa aquisição pode acontecer que desenvolveremos o tema do presente capítulo.

Com o objetivo de iniciar o enquadramento teórico do tema monográfico, começaremos por fundamentar a importância do léxico no E-A de uma LE, e, seguidamente, apresentaremos propostas de definição de alguns conceitos que consideramos fundamentais: “vocabulário”, “léxico”, “unidade lexical”, “léxico mental” e “competência lexical”. Esta abordagem é importante não só pelo facto de os termos em causa serem norteadores do tema em questão, como também pela necessidade de esclarecermos quaisquer ambiguidades terminológicas. Segue-se uma breve reflexão sobre a evolução histórica das metodologias de ensino de uma LE, em especial no que diz respeito ao léxico, até ao momento em que ganha consistência o método da Abordagem Comunicativa. Posteriormente, após uma introdução ao texto enquanto instrumento de lecionação do léxico, abordaremos algumas estratégias e atividades propostas por vários autores para o ensino do léxico em LE, e, por último, apresentaremos estratégias e atividades utilizadas durante a prática pedagógica supervisionada.

3.1. A importância do léxico

Para falarmos ou escrevermos eficazmente numa determinada língua, necessitamos de conhecer palavras no idioma em que nos expressamos. Não obstante, o que, por vezes, mais falta quando comunicamos em língua estrangeira, e tal como afirma Cervantes, é, justamente, a palavra certa no momento certo. Por isso, deter um acervo significativo de palavras não só é um testemunho de riqueza vocabular como também permite mais facilmente o domínio dessa língua e, conseqüentemente, a eficácia comunicativa. Moreno García (2015: 455) considera que “las personas que aprenden español como L2 con frecuencia exhiben como excusa para su reiterado silencio esta

¹⁶ Retirado de Marta Baralo, Marta Genís e Maria Eugenia Santana, 2009, p. 7.



afirmación: *Es que me faltan las palabras*". Por isso, a palavra é o elemento nuclear no processo comunicativo: quantas vezes se diz "Tenho a palavra debaixo da língua" se a mesma teima em não surgir? A palavra designa a realidade. Ela não é nada mais, nada menos do que o elemento básico e estruturador da linguagem verbal e o suporte do sistema comunicativo humano. Toda a estrutura de uma língua parte, pois, do princípio da unidade lexical e do que ela significa.

No processo de E-A, se pretendermos analisar a língua numa perspetiva metalinguística, só o poderemos fazer a partir da palavra; dito de outra forma, o estudo explícito da língua, ao nível da morfologia, da fonética, da fonologia ou das classes de palavras, só pode acontecer com êxito após o aprendente possuir vocabulário significativo. Nation (2000: 76-77) coloca a tónica precisamente neste assunto ao questionar:

When should this attention to the systematic aspects of vocabulary knowledge be given, when the individual items are first met, or after they have been at least partly learned? That is, should words be first learned as unanalysed wholes without careful concern for the other words they relate to, and later their place within word building systems, lexical fields, and grammatical patterns can be explored? (...) There is no doubt that attention to form and rules must be supported and prepared for by experience with the items in use.

Se analisarmos rapidamente esse processo, verificamos que o ensino do léxico se baseia essencialmente em quatro classes distintas: a classe do nome, do verbo, do adjetivo e, em menor grau, a do advérbio. Relativamente às outras classes, o valor lexical ou significativo é mais difícil de definir dada a sua natureza eminentemente gramatical/relacional; além disso, o seu número é praticamente limitado, não só ao nível quantitativo como ao nível da inovação lexical. Dado o exposto, e de acordo com Lewis (2002: 33), o léxico comporta em si muito mais significado do que as estruturas gramaticais, logo, se pretendermos que o E-A de uma LE se centre efetivamente na comunicação, há que colocar mais ênfase no vocabulário e menos nas estruturas gramaticais. Segundo Gómez Molina (2003: 87), o aluno deve ser conduzido a atividades relacionadas com o significado das palavras, na sua aceção semântica, mas também com a sua estrutura e etimologia, com as relações paradigmáticas (tais como a hiperonímia, a sinonímia, a antonímia ou a polissemia), com as relações que estabelecem com outras palavras, e de que falaremos mais adiante, e com o seu valor discursivo no contexto em que se comunica.

Face ao exposto, o ensino-aprendizagem do léxico em língua estrangeira constitui-se como essencial quer numa fase inicial, quer em níveis mais avançados. Prova do destaque que tem sido dado à sua aquisição foi, e é, a contribuição de Michael Lewis nos anos 90, o qual defende um novo papel para o léxico, considerando-o o elemento basilar e estruturador de qualquer língua. Já antes, na década de



70 do mesmo século, Wilkins afirmava, na mesma linha, que sem gramática muito pouco pode ser transmitido, mas sem vocabulário nada pode ser transmitido – “The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (Wilkins, 1972: 111). Outros autores partilham da mesma opinião, de que o léxico é condição *sine qua non* para a comunicação. Para Audigier, o estabelecimento da interação comunicativa, “pour s’exprimer et se faire comprendre, son seul recours consiste à passer par les mots” (2006: 1); já Widdowson defende que as palavras são o princípio da comunicação: “sentences are not essential for communication, as child speech, foreigner speech, public notices, single word text demonstrate: drink, warning, stop, exit, ladies, etc..., are communicative events. So communication, text, and thus discourse, starts with the word” (Widdowson *apud* Audigier, 2006: 1). Também Scrivener (2011: 187) argumenta que um aluno “will almost certainly get much of his message over despite completely avoiding grammar” ao dizer “Yesterday. Go disco. And friends. Dancing”. Isto é, o significado do enunciado é perfeitamente transmitido apenas através do léxico.

Por esta razão, os autores consideram que um programa de LE deve centrar-se mais no léxico do que na gramática, dada a importância que este detém na competência comunicativa do falante. Além disso, o E-A do léxico constitui-se um desafio porque se prende com o facto de ele ser um sistema aberto, ao contrário da gramática que é um sistema fechado, tal como já foi notado anteriormente. Isto não significa que as delimitações entre léxico e gramática sejam sempre facilmente identificáveis, dada a dificuldade na própria inventariação das unidades de cada sistema.

A competência lexical ganha igualmente um lugar de destaque no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2002: 160), facultando-se neste importante documento “escalas ilustrativas para a amplitude de conhecimento vocabular e para a capacidade de controlar esse mesmo conhecimento”. Veja-se, também, o programa de iniciação da língua estrangeira no 3º ano do 1º ciclo. Este reflete muito bem, em todos os domínios de referência – compreensão, interação e produção oral, leitura, escrita, domínio intercultural, léxico e gramática – a necessidade de conhecer palavras básicas do dia a dia, palavras relacionadas com a escola, e conhecer e utilizar palavras de forma contextualizada (Bravo, Cravo, e Duarte, 2015). No entanto, muito embora este documento se refira concretamente ao E-A do Inglês, o que é dito é igualmente aplicável ao caso do Espanhol ou de qualquer outra língua estrangeira. Verifica-se, por isso, que é através do léxico que os mais pequenos estabelecem o seu primeiro contacto com uma LE e que só numa fase posterior é que surge, de acordo com o mesmo documento, a aprendizagem, de forma implícita, de algumas estruturas elementares do funcionamento da língua (Bravo, Cravo, e Duarte, 2015: 14).



Dado que o léxico constitui um amplo inventário que aumenta progressivamente ao longo da vida, o seu ensino afigura-se algo complexo. Trata-se, por isso, de um campo praticamente aberto e inesgotável, cuja lecionação impõe alguns limites: a que palavras dar prioridade dentro de uma determinada unidade didática? Qual a ordem a seguir? Quantas palavras se deve ensinar por aula? A este propósito, Gómez Molina defende que é fundamental delimitar na planificação o léxico a ser objeto de E-A não só para propiciar a comunicação efetiva dos alunos, como também para ir ao encontro das suas necessidades e interesses enquanto falantes de uma LE (2003: 87).

Já em níveis mais avançados, afigura-se bastante útil estimular o aluno a aprender a aprender. Por outras palavras, e de acordo com o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: 21) deve ser proporcionada ao aluno uma aprendizagem mais autónoma, despertando nele “la conciencia de su estado presente de conocimientos” e sensibilizando-o para a importância e utilidade da ampliação do seu *corpus* lexical na competência comunicativa. É comumente aceite que a aquisição e organização mental do léxico são mais fácil e eficazmente conseguidas se o aluno for estimulado a pensar sozinho no significado das unidades lexicais. Ele não só pode socorrer-se do contexto em que as mesmas surgem e das relações que estabelecem umas com as outras dentro do enunciado, tal como já referido, como também, em níveis mais avançados, pode colocar em prática uma aprendizagem a partir das relações etimológicas. Consideramos, por isso, fundamental partir do princípio de que o léxico não se armazena de forma isolada e que, tal como Brown defende, desenvolver no aluno a capacidade de conseguir falar em torno de uma palavra quando ele não sabe ainda o seu significado exato é um bom ponto de partida (Brown, 1979, *apud* Carter e McCarthy, 1998: 46).

3.2 Delimitação de conceitos

3.2.1 Léxico e vocabulário

Segundo Scrivener (2011: 185) a utilização, por parte dos professores de línguas, do termo “léxico” em vez daquele que era tradicionalmente usado – “vocabulário” – é reveladora de uma nova atitude perante esta matéria. Tal mudança no entendimento do léxico e, conseqüentemente, na sua abordagem veio revelar a necessidade de distinguir entre si os dois conceitos referidos. Se Thornbury (2006: 120) considera que “léxico” é o termo técnico para “vocabulário” e que serve para se demarcar da gramática, já Scrivener faz questão de esclarecer o problema de terminologia entre “vocabulário” e “léxico”. O autor afirma que o primeiro termo deve ser utilizado quando nos queremos referir às palavras em si e isoladamente, isto é, à sua individualidade, tal como *cão, verde,*



lavar (Scrivener, 2011: 186). O segundo é um conceito mais lato, pois abarca palavras isoladas e combinações de palavras que funcionam como unidades providas de significado, os *multiword items* (*Idem*). No *E-Dicionário de termos literários* (Ceia: s.v. “unidade lexical”, EDTL), designam-se estas combinações de palavras como “unidades lexicais complexas ou pluriverbais” que devem ser ensinadas como um todo inseparável. Veja-se, por exemplo, a expressão portuguesa “dar à luz”: uma pessoa que está a aprender a língua portuguesa, e que apenas conhece o significado de cada uma das palavras individualizadas, poderá interpretar esta locução como “ligar o interruptor”. No mesmo verbete, estendendo-se esta questão à língua espanhola e citando-se várias vezes o investigador Gómez Molina, são dados alguns exemplos de elementos lexicais que, existindo em qualquer idioma, são de uso muito frequente e, por essa razão, devem ser considerados no ensino do léxico, tais como: *al fin y al cabo*, *a lo largo de*, *tomar el sol*, *oveja negra* e *viejo verde*. Dado o exposto, e tendo presentes as experiências de didatização que se centraram no trabalho com unidades lexicais simples, mas também com unidades lexicais complexas, consideramos, igualmente, o termo “léxico” mais abrangente, logo, o mais adequado.

3.2.2 Palavra e unidade lexical

Relativamente ao termo “unidade lexical”, reconhecido e utilizado a partir da abordagem lexical introduzida por Michael Lewis, entendemos pertinente, por razões metodológicas, de clareza e de cientificidade, distingui-lo aqui do termo “palavra”, tal como houve a necessidade de distinguir “vocabulário” de “léxico”. Assim, se ao conceito de “palavra” se associa comumente a ideia de elemento que no registo escrito se situa entre dois espaços em branco e que na oralidade se delimita entre duas pausas, o conceito de “unidade lexical” está associado à ligação que uma palavra estabelece com outras e com as quais habitualmente ocorre, formando um todo semântico. Para Higuera García, a unidade lexical é “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” (Higuera García, 2006: 14). Já Gómez Molina (2004a: 5) faz uma distinção entre palavras simples (*lunes*, *fácil*, *leer*, *bien*) e palavras compostas por vários lexemas (*termómetro*, *polideportivo*, *coche-cama*, *parachoques*), e, por isso, também designadas por compostos lexicais que funcionam como uma categoria gramatical específica dentro da oração.

Considera-se que o léxico de uma língua não consiste numa mera lista de palavras e que não podemos relacionar essas palavras biunivocamente entre uma língua e outra, por muito aparentadas que sejam na sua origem. Por exemplo, a palavra *peixe*, em Português, contrasta com os vocábulos *pescado* (peixe morto) e *pez* (peixe vivo), em Espanhol. Veja-se a locução *tomar o pequeno-almoço*,



em Português, e o verbo *desayunar* em Espanhol e verificamos que há diferenças importantes ao nível da estrutura lexical. Por outras palavras, o que pode constituir uma locução numa língua pode ser dito numa só palavra noutra língua. As unidades lexicais assumem, portanto, um carácter convencional, logo, contêm valores diferentes de língua para língua (Ceia: s.v. “léxico”, EDTL).

Quando uma unidade lexical é composta por apenas uma palavra, o problema de classificação não se coloca. No entanto, se ela é constituída por duas ou mais palavras, a sua categorização pode revelar-se, no mínimo, difícil e controversa dada a existência de díspares padrões de unidades lexicais compostas. Prova disso são as diversas classificações sugeridas por diferentes autores e que decorrem de variáveis como o grau de fossilização, que resulta de um processo progressivo de fixação de uma determinada expressão, do seu grau de transparência ou do seu carácter mais ou menos idiomático.

Cervero e Pichardo (2000: 44) defendem que uma unidade lexical é “una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas bimembres o trimembres y expresiones lexicalizadas”. Já Higuera García (1997: 35) considera que as unidades lexicais compostas por mais do que uma palavra, a que a autora chama “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas”, dada a coesão interna que apresentam e dado o seu uso habitual por parte dos falantes nativos, se podem subdividir em “combinaciones sintagmáticas, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas”. Ao primeiro grupo correspondem unidades formadas por vários lexemas (unidades mínimas de sentido da área lexical) que, juntos, possuem um sentido unitário. No entanto, há que distingui-las das palavras compostas porquanto estas pertencem a uma categoria gramatical e as combinações sintagmáticas não: *convocar una reunión*, uma combinação sintagmática, é uma unidade semântica formada por duas categorias gramaticais: o verbo *convocar* e o grupo nominal *una reunión*; *sacacorchos* é um composto que pertence à classe do nome. As combinações e os compostos comportam-se também de forma distinta no que diz respeito à variação em número. Isto significa que nem apresentam o mesmo comportamento sintático nem morfológico. A autora explica o funcionamento das combinações sintagmáticas da seguinte forma:

la combinación sintagmática tiene un sentido unitario, de ahí que semánticamente se pueda considerar una unidad. Esta idea es especialmente importante desde la perspectiva de la didáctica del léxico a extranjeros: por ejemplo, si en un texto aparecieran estas dos frases: *Los empresarios han convocado una reunión para finales de semana* o *El cazador le tendió una trampa*, no tendría sentido centrar la atención del alumno en palabras como *convocar* o *tender*, sino en las unidades léxicas enteras: *convocar una reunión* o *tender una trampa*, ya que a la hora de explicar el significado de estas dos palabras -



convocar y tender- sería difícil hacerlo sin recurrir a los matices que adquieren al combinarse con sus complementos respectivos. (Higuera García, 1997:37)

As combinações sintagmáticas, sendo semanticamente transparentes, dado o seu significado resultar dos significados das palavras que as integram, distanciam-se, por esta razão, das expressões idiomáticas. Estas são expressões fixas, de duas ou mais palavras, cujo sentido não pode ser inferido a partir do significado das partes que a constituem uma vez que esse sentido é determinado pela própria língua. E é este carácter idiomático que representa, por várias razões, um grande desafio para os aprendentes de uma LE, nomeadamente, pela sua tendência para a tradução literal para a língua materna, o que, no caso das expressões idiomáticas, nem sempre é possível, pela dificuldade em saber qual a forma mais idiomática para expressar uma determinada ideia ou mesmo pela utilização de expressões que resultam pouco naturais no contexto comunicativo.

Dentro das expressões idiomáticas, Higuera García (1997: 42-45) considera vários tipos tais como locuções, que funcionam como elementos oracionais (*por supuesto; meter la pata; estar sin blanca*); clichés (*las perlas de su boca; el astro de la noche*); comparações fixas (*ser blanco como la nieve; dormir como un tronco*); frases feitas (*otro gallo me cantará*), bordões linguísticos (*estás listo, Calixto; de eso nada, monada*) e complexos fraseológicos (*a... (tiro, golpe, tortazo, puñetazo...) limpio*).

Relativamente às expressões institucionalizadas, a autora considera que se situam entre o léxico e a gramática pois, em muitos casos, trata-se de pequenas sequências de palavras resultantes da redução de orações completas que contribuem para facilitar a comunicação e a interação social: *dicho sea de paso; lo que oyes; yo que tú; que en paz descanse*.

Gómez Molina, por sua vez, afirmando que as unidades lexicais constituem os elementos mínimos para a comunicação, apresenta uma organização em subsistemas: o lexical e o fraseológico. O primeiro refere-se às unidades lexicais isoladas, as quais funcionam como uma palavra com unidade gráfica, acentual, sintática e de significado: *coche, agridulce*. O segundo, o fraseológico, refere-se às unidades lexicais pluriverbais: *buenos días; encantado de conocerte; llover torrencialmente; preocuparse de...; odio mortal; hora punta; pedir la mano; por la boca muere el pez* (Gómez Molina, 2004a: 2). Estas unidades contemplam fórmulas sociais ou de rotina, colocações lexicais e gramaticais, compostos sintagmáticos e locuções idiomáticas. O autor sublinha que nem todas, numa perspetiva linguística, apresentam um significado unitário, não obstante, numa perspetiva pedagógica, as mesmas devem ser observadas e tratadas como tal até porque elas são armazenadas como um todo no léxico mental do falante.



No *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, ao definir-se o conceito de competência lexical como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (2002: 108), é dito que esta aptidão é constituída por elementos lexicais e elementos gramaticais. Quanto aos primeiros, são definidos dois blocos: por um lado, as expressões feitas, aquelas que são constituídas por várias palavras que se utilizam e se aprendem como um todo, e, por outro, o vocabulário aberto com a sua pluralidade de significados. Das expressões feitas fazem parte as fórmulas fixas, tais como fórmulas de cortesia e de interação social: *encantado de conocerle, buenos días*; arcaísmos: *deshacer entuertos* ou *válgame Dios*; ditados populares e metáforas lexicalizadas: *Estiró la pata* ou *Se quedó de piedra*; estruturas iniciadoras de frase: *Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*; verbos com regência preposicional: *convencerse de, alinearse con, atreverse a*; e locuções preposicionais: *delante de, por medio de*. Relativamente ao grupo do vocabulário aberto, este inclui elementos que pertencem a classes abertas, isto é, nomes, verbos, adjetivos e advérbios e pode incluir também compostos lexicais fechados como os dias da semana, os meses do ano, pesos e medidas, entre outros. Os elementos gramaticais, por sua vez, pertencem a classes fechadas já que supõem um léxico limitado: artigos (*el, la, los, las...*); quantificadores (*algo, poco, mucho...*); demonstrativos (*este, esta, estos, estas...*); pronomes pessoais (*yo, tú, él, ella, nosotros...*); pronomes relativos e advérbios interrogativos (*qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo*); possessivos (*mi, tu, su...*); preposições (*a, ante, bajo, cabe, con, contra...*); verbos auxiliares (*ser, estar, haber...*) e conjunções (*y, o, pero, aunque...*).

Tomando como referência as propostas anteriores, e entendendo que todas são válidas, consideramos para o presente relatório a classificação feita no *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, não só por ser aquela com a qual os programas de Espanhol se harmonizam, mas também porque acaba por ser conciliadora das várias sugestões apresentadas pelos diferentes investigadores.

3.2.3 Léxico mental e competência comunicativa

Conhecer uma palavra é um processo hoje entendido como complexo e gradual e no qual se aprende não só a forma e o conteúdo que se lhe encontra “imediatamente” associado – o significante e o significado, seguindo a dicotomia saussureana –, como também uma intrincada rede de relações semânticas entre essa e outras palavras (Baralo, Genís e Santana, 2009: 7). De acordo com Miller (1999, *apud* Nation, 2000: 74), e corroborando o afirmado anteriormente, conhecer uma palavra “is having a cognitive representation of the set of contexts in which a given word form can be used to express a given meaning”. O conhecimento que se tem de uma dada palavra é, portanto, uma



representação mental de grande complexidade que envolve a própria experiência de cada um, o conhecimento que se tem do mundo e a capacidade de analisar contextos de comunicação, estando, assim, em causa a competência comunicativa de cada falante.

Nation (1993: 115-132) defende que a consciência do léxico permite um uso mais proficiente de uma língua, que o próprio uso de uma língua leva ao enriquecimento do acervo lexical que cada falante detém e que o conhecimento do mundo resulta no aumento desse *corpus* e assim sucessivamente. O léxico mental será, portanto, a forma como o léxico se vai organizando no intelecto de cada falante; constitui uma espécie de armazém de unidades lexicais no qual, segundo Higuera García (2004: 13), reside a competência lexical de cada um. Por esta ordem de ideias, quanto maior for a exposição ao contacto com uma língua, seja a língua materna seja uma língua estrangeira, mais amplo será o léxico mental.

Baralo defende que, à medida que as palavras vão sendo adquiridas pelo sujeito falante, vai também acontecendo a construção mental da gramática da língua. Esta construção permite que uma criança, ao aprender um verbo como *decir*, o processe mentalmente como um verbo e o utilize futuramente como tal, “*haciendo depender de él el sujeto animado humano que le corresponde, el objeto directo correspondiente a lo dicho, el objeto indirecto a quien se le ha dicho y alguna otra expresión de la/s circunstancia/s*” (Baralo, 2012: 165). Assim, o léxico mental não se desenvolve apenas por meio da aprendizagem de novas palavras, as quais, de forma inconsciente, são utilizadas através de mecanismos de codificação e de decodificação que permitem a comunicação, mas também através da ampliação do conhecimento que cada um detém sobre as mesmas (Higuera García, 2004: 11). Higuera García esclarece que conhecer uma determinada unidade lexical implica, por si só, conhecer uma vasta informação sobre a mesma, por isso, quando o professor pretende ensinar ou visitar uma dada unidade lexical pode fazê-lo através de uma rede de relações: a partir da palavra *trabajo*, por exemplo, pode-se explicar as suas colocações (*encontrar trabajo, buscar trabajo, estar en el trabajo...*), os adjetivos que normalmente ocorrem com o nome (*trabajo intelectual, trabajo mecánico...*) e os contextos nos quais ele surge.

Baralo, do mesmo modo, refere que, além das relações semânticas, paradigmáticas e sintagmáticas que se estabelecem entre as unidades lexicais, há também que atender a relações de outro tipo e que têm que ver com associações mentais de carácter cultural, social, idiossincrático e baseadas na experiência de cada um. A autora ilustra as suas afirmações apresentando a imagem de um cesto com pão quente e explicando que um falante, após esse estímulo visual e após recorrer ao seu léxico mental, pode gerar espontaneamente variadíssimas associações lexicais: “*desayuno – merienda – caliente – artesanal – pan – panera – alimento – hambre – comida – pan para hoy, hambre para*



mañana – no solo de pan...” (Baralo, 2007: 393). A razão pela qual se estabelecem estas redes associativas é explicada da seguinte forma:

se establecen redes asociativas porque se relaciona el pan con ciertas comidas (desayuno y merienda) más que con otras (almuerzo y cena); se reconoce un tipo de pan (artesanal), frente a otros tipos (industrial, de molde, envasado); se lo describe con cualidades que representa la imagen (caliente) frente a otras posibles (frío, duro, blando, viejo); se lo categoriza en términos de clases en hipónimo (pan) e hiperónimo (alimento, comida); se lo asocia con una situación de hambre y ganas de comer, pero también se lo asocia con unidades mayores de la fraseología y la paremia (Pan para hoy, hambre para mañana) (Baralo, 2007: 393)

As metodologias ou sugestões apresentadas pelas duas autoras referidas afiguram-se coerentes e eficazes para a aprendizagem e assimilação de conteúdos lexicais uma vez que estes processos não podem acontecer fortuitamente ou de forma descontextualizada. Por esta razão, ao longo da prática pedagógica, procurámos não só utilizar contextos comunicativos para introduzir novas unidades, como também ativar estratégias que permitissem um conhecimento mais amplo sobre o uso dessas unidades e de outras semanticamente relacionadas. Este trabalho será sempre mais importante, se estivermos perante unidades lexicais produtivas, ou seja, palavras de grande frequência que o aluno tenha de utilizar em situações reais, quer oralmente quer na escrita.

O léxico mental do falante, de acordo com o nível de domínio da LE, deverá conter, no mínimo, as unidades lexicais produtivas, no entanto, podemos questionar o que significa exatamente reconhecer uma unidade lexical. Paul Nation argumenta que a aprendizagem de uma determinada unidade resulta de um processo cumulativo no qual o conhecimento sobre a mesma só se constrói através de vários encontros com tal unidade. Reconhecer uma unidade lexical implica, então, saber identificá-la na sua forma escrita ou falada, identificar a sua categoria gramatical, conhecer possíveis colocações com outras palavras, caracterizá-la como pouco frequente ou muito frequente, identificar o contexto pragmático em que pode ocorrer, conhecer o seu significado, identificar o seu campo semântico e, principalmente, saber utilizá-la em contextos reais de comunicação (Nation, 2000: 353).

Segundo Gómez Molina (2004b: 494), a categorização mental é “un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro”. A categorização mental do léxico é, portanto, um processo complexo que não implica apenas o reconhecimento de uma palavra e a consciência do seu significado, mas também a capacidade de reestruturação mental sempre que se aprende uma nova unidade lexical. As unidades lexicais dispõem-se, assim, em redes semânticas e associativas, as redes de relações já referidas por Higuera



García, que, à medida que se vão ampliando e sedimentando, são fundamentais no desenvolvimento da competência comunicativa do falante.

A competência comunicativa, segundo o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: 13-14), compreende três componentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. A primeira centra-se no conhecimento da língua enquanto sistema, conhecimento que se prende com as competências lexical, fonológica, morfológica e sintática. No entanto, a competência linguística vai além dos conhecimentos eminentemente linguísticos do falante, pois manifesta-se também na forma como se dá a organização cognitiva, isto é, no modo como se processa o armazenamento desses conhecimentos, e na capacidade de estabelecer as tais redes associativas de que já falámos. Como esta organização cognitiva acontece depende essencialmente das características culturais da comunidade onde cada indivíduo faz a sua aprendizagem, por isso, a competência linguística encontra-se intrinsecamente relacionada com a competência sociolinguística. Esta última manifesta-se no conhecimento que se tem sobre a forma como se utiliza o discurso nos diferentes registos e depende da sensibilidade de cada indivíduo às convenções sociais a respeitar numa situação comunicativa. Entram aqui em ação os conhecimentos e a consciencialização sobre as normas de cortesia, as normas subjacentes à interação geracional, entre hierarquias, sexos e classes sociais, e normas associadas a determinados rituais comunitários. A competência pragmática, por sua vez, prende-se com a intenção comunicativa num determinado ato de fala e, centrando-se no domínio do discurso, revela-se na produção de enunciados com coesão e coerência, na identificação de tipos e formas de texto ou no uso de recursos como a ironia e a paródia.

Quer o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* quer autores como Gómez Molina (2004b), Santamaría Pérez (2006) ou Baralo (2007) consideram, além das competências linguística, sociolinguística e pragmática atrás descritas, a subcompetência léxico-semântica. Esta, obviamente, está estreitamente ligada às anteriores, uma vez que a aprendizagem da língua, no caso, de uma LE, não deve limitar-se ao acumular de unidades lexicais. Ela deve também centrar-se nos significados de cada uma dessas unidades, na sua utilização em diferentes registos, na criação de relações associativas entre elas bem como na sua utilização nas combinações mais frequentes (Santamaría Pérez, 2006, *apud* Karadjounkova, 2009: 37). Por outras palavras, a competência léxico-semântica consiste no conhecimento da estrutura formal das unidades lexicais, do seu significado e do seu uso adequado aos contextos de comunicação.



3.3 Metodologias no Ensino-Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

Até há, sensivelmente, vinte anos, o vocabulário foi um aspeto negligenciado no que respeita ao ensino de línguas estrangeiras. Não obstante, esta situação tem claramente vindo a mudar como o comprovam as múltiplas pesquisas e os estudos sobre o ensino e a aprendizagem do léxico (Nation, 2008: xi).

Ainda que na história do ensino das línguas estrangeiras nem sempre o papel do léxico tenha recebido a centralidade que hoje se considera fundamental, a evolução dos métodos de ensino das línguas estrangeiras é um facto, tal como tem sido a preocupação com as estratégias a utilizar para a aquisição e aplicação do léxico. Assim, o conhecimento das palavras de uma língua, mais até do que o conhecimento das regras gramaticais, é um cuidado com mais de 3000 anos, tal como veremos seguidamente.

Vários investigadores dedicaram-se ao estudo dos métodos de E-A de LE ao longo da História. Sánchez Pérez (1997), por exemplo, apresenta na sua obra uma detalhada compilação e análise desses métodos desde as civilizações antigas, passando pela Idade Média, até aos dois últimos séculos. Teremos então, no mínimo, que recuar até 3000 a.C., altura em que os acádios invadem a Suméria. No contacto entre as duas civilizações, impõe-se a aprendizagem da língua falada entre os sumérios e esta aprendizagem é feita através de listas de vocabulário nas quais apareciam as palavras nas duas línguas e a respetiva pronúncia. O método de aprendizagem era a memorização, método facilitado pela situação de imersão linguística que resultou do intercâmbio entre os dois povos e respetivas línguas. Já com os romanos, especialmente a partir de Cícero, aparecem manuais não só com listas de palavras, listas bilingues, mas também com diálogos em Latim e em Grego com o objetivo de favorecer a aprendizagem das duas línguas.

Em plena Idade Média, com a consolidação das línguas nacionais, surgem os chamados *Nominalia*, manuais de aprendizagem quer do Latim quer das novas línguas, principalmente do Inglês e do Francês, que consistiam em glossários, agora ordenados alfabeticamente e por áreas temáticas. O método de aprendizagem baseava-se igualmente na repetição e na memorização do vocabulário.

É já no século XVI, fruto das viagens das descobertas e do movimento renascentista, que aparecem manuais com vocabulário e diálogos sobre a vida quotidiana que serviam como meio de aprendizagem para aqueles que viajavam e necessitavam de comunicar em línguas estrangeiras. É também nesta altura que se torna conhecido o método da dupla tradução, isto é, traduziam-se os textos da língua original, geralmente o Latim ou o Grego, para Inglês e, posteriormente, traduziam-se



do Inglês para o original. O objetivo era confirmar que o aluno não só dominava o Latim e/ou o Grego como também era capaz de imitar estas línguas com precisão.

A partir do século XVII, a aprendizagem das segundas línguas ganha um carácter eminentemente gramatical. Se nos métodos de ensino iniciais era possível aferir tendências de índole mais prática através da leitura de livros de diálogos e da produção de glossários, ao longo dos séculos XVII e XVIII ganham relevo a gramática, a retórica e a tradução do Latim. A prática consistia na leitura de pequenos textos traduzidos (Richards e Rodgers, 2001: 14), não sendo o objetivo, portanto, a comunicação oral. Depois, até ao século XX, assiste-se a uma diversificação dos métodos de E-A que colocam o aluno como um agente mais ou menos ativo dentro da sala de aula, pois é cada vez mais comum a importância dada à prática e à capacidade de o aprendente interagir na LE, especialmente a nível oral. Alguns exemplos, entre os de maior implantação, são o Método Direto, o Método Áudio-Oral ou o Método Situacional. O primeiro, introduzido em 1874 nos EUA, afastou-se dos rígidos métodos tradicionais e defendeu a aprendizagem em pequenos grupos através da associação direta do significado do léxico com a língua-alvo e sem recurso à tradução; o Método Direto via a língua como um instrumento de comunicação, principalmente oral e depois escrito, e alcançou grande difusão na primeira metade do século XX. O Método Áudio-Oral, em voga nas décadas de 40 e 50, surgiu no contexto da Segunda Guerra Mundial e ganhou fulgor dentro da escola estruturalista americana. Centrando-se na aprendizagem indutiva, na repetição e na utilização de estruturas fundamentais de uma determinada língua, entendeu ser basilar o uso da língua na sua vertente oral – ouvir e falar. O Método Situacional, também conhecido como Método Audiolingual, foi implementado durante as décadas de 60 e 70. Não apresentando qualquer rutura com o método anterior, uma vez que entende igualmente a língua como um conjunto de estruturas cujo objetivo é a transmissão de significados, vê essas estruturas linguísticas e o próprio léxico, e aqui reside a principal diferença, sempre relacionados com uma situação e um contexto. (Richards e Rodgers, 2001; Karadjounkova, 2009; Alonso, 2013).

Já no final do século XX, assiste-se a uma reorientação das investigações linguísticas direcionadas não tanto no sentido gramatical e de aprendizagem das estruturas linguísticas, que caracterizou as metodologias estruturalistas/generativa e audiovisual, mas sobretudo na perspetiva comunicativa valorizadora da autenticidade de uma língua, colocando-se o *tonus* no sentido. Daqui derivará, conseqüentemente, uma revalorização do léxico em detrimento de um estudo baseado na aquisição de estruturas, com as suas regras e listas vocabulares fixas. É nesta linha que se assiste à implementação do Método Comunicativo que, de alguma forma, revoluciona o ensino do léxico. Esta nova abordagem sublinha o carácter pragmático da língua estrangeira; encara-a como uma



ferramenta para comunicar com outras pessoas, para interagir com outros países, para ler e entender um jornal, um livro ou uma página de internet ou para procurar emprego. No que diz respeito ao processo de E-A do léxico, torna-se fundamental a extração do significado das unidades lexicais a partir do contexto em que as mesmas ocorrem, *guessing from context*, nas palavras de Paul Nation (2008: 64, 74). Assim, o ensino centra-se no uso da língua estrangeira em situações reais, o que faz com que a aprendizagem seja mais útil e eficaz. A aprendizagem do léxico em LE acontecerá da mesma forma que ocorre na LM: através da exposição à língua, de forma natural e num contexto comunicativo.

Estando o Método Comunicativo intrinsecamente associado ao desenvolvimento da Pragmática, facilmente se compreende que o ensino na sala de aula se direcione mais para o uso da língua e menos para o conhecimento linguístico. Por outras palavras, a língua não será tanto um sistema, mas um meio para a comunicação, adquirindo funções comunicativas determinadas, e só a partir deste se passará ao nível sistemático. Por isso, o aluno, e não o professor, passa a ser o protagonista no processo de E-A, assumindo um papel mais interativo e participativo. Ao professor cabe o papel de timoneiro que dirigirá os seus alunos a “una selección o parcelación del léxico que les permita alcanzar [sus] objetivos comunicativos” Cervero & Pichardo (2000: 9).

A partir dos anos 90, a produção de materiais para o ensino das línguas estrangeiras tende a orientar-se por uma abordagem que Michael Lewis designou por “the Lexical Approach”, que exige um repensar sobre a importância do vocabulário. Esta perspetiva elege o léxico como o principal foco de ensino na aula de LE, entrando em colisão com abordagens tradicionais, normalmente centradas no ensino da gramática. O autor desafia a perspetiva tradicional de que falar uma língua significa encaixar palavras em estruturas previamente aprendidas, defendendo que, quando falamos, o que fazemos é lançar mão de um “armazém” de palavras que vamos construindo na nossa memória, o tal léxico mental (em Inglês, *lexicon*) de que já falámos. Por isso, Lewis manifesta o seu ceticismo em relação à pertinência de se estudarem regras de gramática segundo o método tradicional. A lexicalização da gramática é, desta forma, defendida pelo autor pois este considera que as ações, tal como os objetos, podem ser substantivadas. Razão pela qual, na sua perspetiva, a classe dos verbos deva ser ensinada numa perspetiva lexical:

verbs as well as nouns may be taught lexically. Common irregular past tense forms – *went, came, said* – can be learned as vocabulary items, before they are mastered as elements of the grammatical system. Verbs, particularly as collocates of nouns, deserve increased attention as elements of vocabulary, rather than grammar teaching. (Lewis, 2002: 116)



A Abordagem Comunicativa defende também que programas de ensino baseados nas *high frequency words* (Thornbury, 2006: 119) e respetivos padrões de uso são provavelmente mais úteis do que uma lista de estruturas ou regras gramaticais. Isto porque esses programas são baseados em usos reais da língua e não em teoria linguística. O autor salienta que o ensino de vocabulário deve estar organizado em *lexical sets*, isto é, conjuntos lexicais que partilham uma relação de significado (desportos, móveis, profissões...). Atualmente, a forma como os manuais estão organizados mostra precisamente esse princípio de que é mais fácil quer ensinar quer aprender palavras que estão estreitamente associadas. Por exemplo, no manual adotado pela instituição onde se desenvolveu a prática pedagógica – *Pasapalabra*, 7º ano – o conteúdo lexical a trabalhar com os alunos surge organizado nas seguintes áreas temáticas: “Me presento”, na qual o léxico gira em torno da identidade e das nacionalidades; “En clase”, englobando léxico sobre a escola, tipos de alunos e rotinas de estudo; “Mis compañeros”, unidade em que os alunos aprendem léxico relacionado com características físicas e partes do corpo; “En familia”, onde figuram termos afetos às relações de parentesco; “En casa”, unidade na qual os alunos aprendem léxico relacionado com partes constituintes da casa, tipos de habitação, móveis e objetos; “Mis rutinas”, rubrica que incide sobre ações quotidianas, hábitos e costumes; “De ocio”, outra área temática agora dedicada ao léxico sobre atividades de tempo livre e jogos; “De compras”, com termos sobre o tópico do consumo, lojas e produtos; e, por fim, a unidade “En la ciudad” na qual o léxico a aprender recai nos espaços e serviços da cidade e meios de transporte. Cada uma das áreas enunciadas começa por expor as unidades lexicais-chave em contexto e, após esta contextualização temática, seguem-se atividades de vocabulário em contexto. Portanto, como se pode verificar, essa organização do léxico em grupos semânticos, e tal como Thornbury defende, reflete bem o cuidado que há relativamente à forma como armazenamos informação na nossa memória, isto é, através do estabelecimento de redes de associação de significados (Thornbury, 2006: 120).

Com o objetivo de favorecer a aprendizagem de uma LE, o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: 149-150) considera várias premissas a ter em conta na escolha do léxico a ser objeto de E-A: a seleção das unidades lexicais que se considerem pertinentes e adequadas às áreas temáticas correspondentes a cada nível de aprendizagem e que viabilizem a sua correta utilização em situações comunicativas; o uso de listas de frequência para delimitar as unidades lexicais mais utilizadas, neste caso em Espanhol; a utilização de textos autênticos, quer orais quer escritos, que possibilitem o contacto dos alunos com a língua real e com os seus diferentes registos; e, por fim, o ensino de unidades lexicais mediante as necessidades dos alunos aquando da realização de tarefas comunicativas em aula.



Adja Durão e Otávio Andrade (2006: 137) apresentam um conjunto de princípios que podem funcionar como as “tábuas da lei” para o ensino do léxico. Por exemplo, deve-se partir do conceito de unidade lexical e não de palavra; incentivar o aluno a ampliar o *lexicon* mental autonomamente; rever periodicamente o léxico já apresentado, e sempre em relação com o novo, como forma essencial para a sua fixação na memória; utilizar imagens para a construção do sentido; planejar e desenvolver atividades que envolvam os vários sentidos, pois mais facilmente permitem a compreensão e a retenção do vocabulário, entre outras. Consideram, por fim, que a atualização escrita e oral das unidades lexicais é um contributo incontornável para a sua fixação.

No âmbito desta nova abordagem no E-A de uma LE, e de acordo com Nation (2008: 158-162), o professor deve ter em consideração alguns pontos fundamentais na instrução do léxico. Planificar e implementar um programa de ensino de vocabulário adequado aos alunos com quem se vai trabalhar será a primeira preocupação, ainda que este seja discutível se entendermos a palavra “programa” como o elenco de conteúdos que não é propriamente definido pelo professor. Seguem-se o ensino dos itens mais frequentes, o treino dos alunos na aquisição de estratégias de aprendizagem que lhes sejam úteis e, finalmente, o teste da aprendizagem.

Dado o exposto, são então consideradas quatro fases fundamentais no ensino do léxico: “planning, strategy training, teaching and testing vocabulary” (Nation, 2008: 1-6). A planificação de oportunidades de aprendizagem, a primeira fase, prevê atividades que se centrem no que o autor designa por *meaning-focused input*, isto é, a planificação da aprendizagem de unidades novas e da interiorização de outras já aprendidas. Esta aprendizagem far-se-á, entre outras estratégias, através da leitura de pequenos textos, da leitura extensiva, da audição de histórias, da participação em conversas. Na aplicação destas estratégias, será tanto melhor se o aluno compreender e tirar prazer dos materiais escolhidos, não sendo aconselhável, numa etapa inicial, que ele seja exposto a uma elevada quantidade de unidades lexicais desconhecidas. Num segundo momento, através de atividades de compreensão e expressão oral e de compreensão e expressão escrita, os alunos devem ser levados a utilizar o léxico novo, o *meaning-focused output*. Estas atividades podem consistir na escrita sobre um determinado tema, na resolução de um problema, no reconto de uma história, num *role-play*, entre outras de carácter eminentemente produtivo, quer ao nível oral quer ao nível escrito.

O treino dos alunos e a autoaprendizagem serão a fase seguinte, a fase do *Language-focused learning*. Nesta, os alunos são deliberadamente levados à aprendizagem de novas unidades lexicais ou ao estudo detalhado daquelas já conhecidas, mas sempre a partir de um contexto. O objetivo é desenvolver o conhecimento explícito de uma palavra ou família de palavras através da análise do seu significado, da forma gramatical, do processo de formação e do seu uso. O autor sugere



atividades com bons dicionários, bem como a realização de exercícios cujo objetivo é utilizar proficientemente o vocabulário recém-aprendido através de produção de mensagens que envolvam a repetição e, de preferência, a rapidez. O objetivo aqui é desenvolver a fluência dos alunos.

De acordo com o mesmo autor, o tempo dedicado a cada parâmetro deve ser equilibrado tendo em conta a duração do curso. Por exemplo, ao longo de uma ou duas semanas, será conveniente dedicar trinta minutos à leitura extensiva, dez minutos ao treino de extração do significado pelo contexto, quinze minutos para a audição de histórias e dez minutos para a fluência. Também o ensino das unidades lexicais deve ser limitado, pois, demasiada informação sobre uma ou várias palavras ao mesmo tempo tende a confundir o aluno. Assim, devemos centrar-nos em questões como: de que vocabulário precisam os meus alunos? Como vou trabalhar esse vocabulário na aula? Como vou testar o nível de conhecimento dos estudantes? (Nation, 2008: 7).

Nation considera que treinar os alunos na autoaprendizagem é, depois do trabalho de planificar, a função mais importante do professor de LE. Assim, apresentando quatro estratégias que visam a aprendizagem e a prática de vocabulário de forma mais ou menos autónoma – *guessing from context*, utilizar *word cards*, desmontar a palavra e utilizar o dicionário – salienta que o treino de qualquer uma destas estratégias toma o seu tempo, mas a prática conduz os alunos a usá-las natural e mecanicamente e a sua aplicação revela-se bastante produtiva. Treinar o aluno na elaboração dos seus próprios *word cards*, por exemplo, não só exige que ele tenha de selecionar vocabulário útil sobre um determinado tema para inserir nas mesmas, como também permite a reflexão e a recuperação rápida de unidades lexicais esquecidas. Assim, o autor sugere um espaçamento temporal entre as repetições, a troca da ordem dos cartões “to avoid serial learning” (Nation, 2008: 4), e que não sejam incluídos no mesmo “lexical set” sinónimos, antónimos ou palavras do mesmo grupo lexical pois podem funcionar como interferências pouco férteis.

As fases da avaliação e da aprendizagem, as últimas deste processo, estão, de acordo com Nation, intrinsecamente relacionadas uma vez que o professor necessita de avaliar os alunos por forma a utilizar os resultados dessa avaliação na planificação de futuras aprendizagens. Aqui, é fundamental ter em conta a distinção entre vocabulário frequente e pouco frequente para que o primeiro seja aprendido antes do segundo e para que se definam as metodologias a utilizar no E-A de cada grupo. O autor, neste ponto, recomenda a utilização do método explícito (método que veremos mais detalhadamente à frente) para o trabalho com as unidades mais frequentes. Desta forma, será mais fácil para o professor testar também o léxico efetivamente aprendido e aferir aquele que não o foi (*Ibidem*: 5).



Os fatores que Thornbury (2003: 151) determina para a seleção de vocabulário como objeto de ensino obedecem, essencialmente, aos requisitos da frequência (se se trata de uma palavra comum), da amplitude (se ela ocorre em contextos variados), da relevância (até que ponto é a palavra pertinente para o interesse dos alunos), do uso (se o aluno precisa apenas de reconhecer a palavra ou se necessita de utilizá-la com frequência em atividades comunicativas), e, por fim, o requisito da facilidade/dificuldade no tratamento da palavra, isto é, se se trata de uma unidade lexical fácil de aprender e de memorizar. O mesmo autor (2006: 240) distingue, assim, dois “níveis” de vocabulário: o *receptive vocabulary*, aquele que é esperado que os alunos reconheçam, e o *productive vocabulary*, aquele que se espera que eles utilizem nas suas produções orais e escritas. Isto significa que o conhecimento passivo implica o domínio de sensivelmente 3000 unidades lexicais frequentes para se atingir o nível de utilizador independente. Já para se expressarem, especialmente ao nível oral, necessitarão apenas de metade.

O autor assume que é difícil generalizar sobre a relevância ou mesmo a facilidade ou dificuldade de aprender e ensinar determinada palavra. Tal como Nation, Thornbury (*Idem*) sublinha a impossibilidade de se ensinar em contexto de sala de aula todo o vocabulário de que os alunos necessitam. A sua aprendizagem é uma tarefa *in fieri* e, como tal, sempre incompleta, perdura por toda a existência do indivíduo e, apesar disso, nunca se consegue o seu domínio total.

3.4 Atividades para o Ensino-Aprendizagem do léxico em Língua Estrangeira

Nesta secção, antes de apresentarmos atividades propostas por alguns autores de referência para o E-A do léxico em LE, preferencialmente direcionadas para a língua espanhola, entendemos pertinente uma breve reflexão sobre os modelos de aprendizagem explícita e implícita, já que qualquer um deles pode ter influência na delimitação de estratégias, na seleção e preparação de atividades bem como na conceção de materiais. Seguidamente, apresentaremos atividades, sobretudo as adotadas e/ou adaptadas na prática pedagógica, que consideramos extremamente válidas e profícuas para o ensino do léxico. Saliente-se que as propostas dos autores são variadíssimas, contemplando, por exemplo, a exposição a textos autênticos, a procura de vocabulário no dicionário, a construção de mapas mentais, o recurso a cartões, a imagens, a jogos didáticos, a anedotas e enigmas, a exercícios de escolha múltipla, a paráfrases, a jogos de papéis, a mímica, a exercícios de estabelecimento de correspondências, de descoberta do intruso, de sinónimos e oposição de significados, entre outras, pelo que nos centraremos naquelas que consideramos mais pertinentes tendo em conta não só a faixa etária dos alunos da prática pedagógica (entre os doze e



os catorze anos), como o seu estágio de aprendizagem (nível A1, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*). Dedicaremos uma secção ao texto enquanto ferramenta para o E-A do léxico e terminaremos com a apresentação de algumas experiências de didatização e respetivos comentários.

Relativamente aos modelos de aprendizagem explícita e implícita, é importante sublinhar que eles não se excluem entre si. Efetivamente, ambos podem e devem ser utilizados de forma harmonizada. Autores como Higuera García (2004: 7) e Scrivener (2009: 229) defendem que o professor deve explicar o vocabulário de forma espontânea à medida que ele vai surgindo (aprendizagem implícita), mas que é necessário planear atividades especificamente direcionadas para o estudo e aprendizagem do léxico (aprendizagem explícita). As metodologias utilizadas, que podem incluir, por exemplo, a comparação entre línguas – a materna e a estrangeira –, a criação de situações de comunicação real, a prática do oral como aperfeiçoamento da competência comunicativa, devem, portanto, contemplar os dois métodos de aprendizagem, o explícito e o implícito, de modo a favorecer o desenvolvimento das diferentes competências (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita).

Geralmente, entende-se que a aprendizagem explícita acontece quando há uma intenção deliberada para que o aluno aprenda determinado conteúdo. Essa intenção manifesta-se não só na preocupação, da parte do professor, com a contextualização do conteúdo, como também com o desenvolvimento de atividades e utilização de materiais que conduzam o aluno à exposição (neste caso, das novas unidades lexicais), à prática (através de exercícios direcionados) e, finalmente, à sua utilização em contexto comunicativo. Portanto, em presença da aprendizagem explícita, é suposto que o aluno tenha consciência daquilo que está a aprender. A implícita, por sua vez, não pressupõe a criação de um momento específico para que tal aquisição aconteça, dado que ela é feita inconscientemente (Higuera García, 2004: 7). Podemos, por isso, concluir que os dois tipos de aprendizagem têm objetivos diferentes e que a primeira diferença reside no tempo tomado por cada método para que a aprendizagem se processe. Schmitt (*apud* Higuera García, 2004: 7) faz notar que “el aprendizaje explícito centra su atención en la información que hay que aprender y garantiza su aprendizaje, pero requiere una gran inversión de tiempo y, por tanto, sería imposible aprender así todas las palabras que necesitamos para hablar una lengua extranjera”. Será por esta razão que surge o método implícito: este não requer tanto investimento de tempo e surge em momentos de utilização comunicativa da língua, essencialmente em atividades que impliquem a exposição a muita informação (*input*), quer em textos orais quer escritos, e à compreensão desses textos (Higuera García, 2004: 8). Nation (2001: 23-24), por sua vez, refere que a aprendizagem implícita acontece



quando o aluno é levado a deduzir o significado pelo contexto em leituras extensivas e a utilizar o léxico em atividades comunicativas.

Outras diferenças que importa registrar surgem, por exemplo, quando, em fase posterior à aprendizagem, é necessário que o aluno recupere o que aprendeu. Se a aprendizagem foi implícita, pelo facto de ser gradual e menos sistemática, haverá maiores probabilidades de ele sentir dificuldade em proceder a essa recuperação através da memória. Este tipo de aprendizagem implica a atenção a estímulos, mas não envolve outro tipo de operação consciente por parte do aluno até porque ela está dependente da repetição desses estímulos (Ellis, 1994, *apud Nation*, 2000: 49). Se, por outro lado, a aprendizagem foi explícita, o aluno reaverá facilmente o conteúdo, explicá-lo-á e utilizá-lo-á.

Como se verifica, ambas as aprendizagens apresentam aspetos positivos e outros menos positivos. Talvez por esta razão seja aconselhável a utilização equilibrada das duas. Higuera García (2004: 7), por sua vez, refere que na maioria das situações de E-A se dá primazia ao método explícito em desfavor do implícito, mas que deveria verificar-se o oposto, dado que a aprendizagem implícita é responsável pela maior parte do léxico que os alunos aprendem.

O trabalho de planificação, tal como já foi explanado atrás, constitui o ponto de partida para o E-A do léxico em LE. Há, portanto, que ter em conta a maturidade dos alunos e o seu nível de conhecimentos, de forma a escolher ou a adaptar as atividades adequadas. Como sublinha Gómez Molina (2004b: 804-805), estas atividades não só devem fomentar a comunicação dos e entre os alunos, em par ou em grupo, como também devem retratar a comunicação real, porque nada há de mais motivador que a comunicação real, especialmente quando ela suscita a capacidade de cooperação (Gómez Molina, 2003: 101). A variedade de atividades é também um aspeto que o autor considera essencial, podendo estas apresentar um carácter mais lúdico nos níveis iniciais para, em níveis mais avançados, implicarem maior grau de complexidade:

Como planteamiento general, puede indicarse que el incremento del lexicón 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 lexicón mental. (Gómez Molina, 2004b: 804-805)

No trabalho de planificação, será, portanto, em função dos objetivos/finalidades pretendidas, dos materiais e das estratégias selecionadas que se decidirá sobre quando e qual o método a utilizar, se o explícito, se o implícito ou ambos. Para a preparação e desenvolvimento das atividades em aula, há



também, de acordo com Nation (2000: 94-95), algumas questões a ter em conta antes da definição de tais atividades:

1. What is the learning goal of the activity?
2. What conditions does the activity use to help reach the learning goal?
3. What should a teacher look for to see if the goal is likely to be reached?
4. What should a teacher do to make sure that the conditions occur?

Após estas ponderações, e independentemente da atividade selecionada, será sempre fundamental que o professor observe o *feedback* dos alunos durante o desenvolvimento da mesma, de forma a verificar se o objetivo de aprendizagem está a ser atingido. Há, por isso, que averiguar se os alunos estão interessados e a prestar atenção, se estão à procura de respostas e se as encontram. A este propósito, Nation (2000: 96) salienta que as atividades devem apresentar algum grau de dificuldades para que os alunos não encontrem as respostas demasiadamente depressa e, dessa maneira, se venham a desmotivar. Moreno García (2015: 134), por sua vez, após a apresentação e explicação de atividades que vai expondo, sugere mesmo a formulação de algumas perguntas aos alunos a fim de avaliar a sua perceção acerca das atividades que acabaram de realizar: “¿Te ha interesado? ¿Por qué?; ¿Qué has comprendido? ¿Te ha gustado trabajar con tus compañeros/as?”.

Na seleção e conceção das atividades, Gómez Molina chama a atenção para o facto de haver um fundamento psicológico que mostra a correspondência entre estratégias/ técnicas (de compreensão, de memorização, de receção, de produção) e as atividades que as promovem. Por conseguinte, se o objetivo é memorizar, dever-se-ão delinear atividades que passem pelo estabelecimento de relações mentais tais como agrupar unidades lexicais segundo critérios enciclopédicos, semânticos ou linguísticos, criar associações entre as unidades aprendidas e os conhecimentos prévios, realizar mapas mentais, entre outras. Se o objetivo é conhecer novas unidades, as atividades devem passar pela deteção da unidade nuclear ou do conceito-chave, pela observação e dedução de regras de formação de palavras, de combinações sintagmáticas, pela organização e classificação das unidades em grupos ou pelo uso do dicionário. No que diz respeito ao intercâmbio comunicativo, as atividades podem passar pela inferência do significado no contexto, pela mobilização de conhecimentos prévios, pela paráfrase, pela substituição de termos, pela mímica (Gómez Molina: 100-101).

Quando nos centramos, então, na aprendizagem de vocabulário, impõe-se uma reflexão prévia sobre o objetivo que pretendemos que seja atingido com determinada atividade. Por conseguinte, há que definir, de entre todos os aspetos implicados no conhecimento de uma unidade lexical, qual é o que nos interessa no momento: a forma como se escreve, a pronúncia, o reconhecimento da palavra e sua associação ao respetivo significado, a sua ligação a outras palavras e/ou diferentes contextos de



utilização. De acordo com Nation (2000: 96-97), este processo é mais simples se considerarmos apenas um aspeto/objetivo de cada vez; no entanto, há atividades que permitem atingir vários objetivos de aprendizagem em simultâneo, tal como demonstra a tabela seguinte:

Activity	Learning goals
Guessing from context.	Word meaning, collocates, learn a strategy.
Keyword technique.	Link form to meaning, word meaning, learn a strategy.
Breaking words into parts.	Link form to meaning, word meaning, learn a strategy.
Split information tasks with annotated pictures.	Bring receptive vocabulary into productive use.
That's my word... Learners present words they have met.	Teach word form, meaning and use. Develop an awareness of what is involved in knowing a word.

Objetivos de aprendizagem de algumas atividades sobre vocabulário (Nation, 2000: 97)

Verifica-se, portanto, que, independentemente da atividade selecionada, desenvolver no aluno estratégias para a autoaprendizagem é um objetivo comum a várias atividades. Por outro lado, Nation (2000: 98) salienta que qualquer atividade proposta deve conter, de alguma forma, a informação necessária para que o aluno atinja o(s) objetivo(s) pretendido(s). A informação indispensável sobre o significado de uma unidade lexical pode provir, por exemplo, de um texto (na sua forma escrita ou oral) ou de um contexto presente numa ficha de trabalho, de uma referência fornecida pelo próprio professor ou pelo dicionário ou ainda dos próprios alunos quando trabalham em grupo e discutem entre si o que já sabem sobre determinada unidade

Uma vez aprendida a unidade lexical, considera-se, genericamente, que há três processos que permitem a sua recuperação: a deteção/identificação (*noticing*), a recuperação (*retrieval*) e o processo generativo (*creative or generative use*) (*Idem*).

O primeiro consiste na deteção/ identificação dessa unidade num contexto que possa conduzir o aluno a pensar “Eu já vi esta palavra” ou “Esta palavra está a ser utilizada de uma forma diferente daquela que eu conheço”. O reconhecimento da palavra pode, segundo Nation, implicar a negociação do seu significado entre o aluno e o professor ou até entre os próprios alunos. Fornecer-lhes uma breve definição quando a unidade surge, por exemplo, numa história ou num texto, é também, segundo o autor, bastante útil para a aprendizagem do léxico. Este sugere várias estratégias que podem conduzir o aluno à deteção da unidade, nomeadamente, através do *preteaching*, do destaque gráfico (sublinhando, colocando a negrito ou em itálico) ou simplesmente evidenciando a palavra oralmente (*Ibidem*: 99-102).

A recuperação (*retrieval*) será o segundo processo que pode levar à fixação da unidade lexical na memória e acontece se o aluno reconhecer e compreender o significado dessa unidade. Nation explica que a recuperação pode ser muito útil porque favorece a consolidação de uma palavra no



cérebro. Este método, segundo o mesmo autor, pode ser produtivo, isto é, pode implicar, naquele momento, a verbalização do significado da unidade ou a sua utilização na expressão oral ou escrita, ou pode ser apenas recetiva se o aluno contactar com a unidade num contexto de compreensão (oral ou escrita). Uma boa forma de colocar este processo em prática com crianças é, por exemplo, ler a mesma história várias vezes para que os alunos se “encontrem” repetidamente com as mesmas palavras; trabalhando com faixas etárias mais elevadas, pode-se optar pela leitura fracionada de uma história maior, isto é, os alunos podem ter acesso à história conhecendo um capítulo de cada vez, já que a sua continuidade pressupõe a repetição de vocabulário (*Ibidem*: 102-104).

Por último, surge o processo generativo (*creative or generative use*) que ocorre quando o aluno se apercebe de que uma unidade lexical que já conhece está a ser utilizada de uma forma distinta ou num contexto diferente. Este novo encontro conduz a um esforço de reconceptualização do conhecimento sobre aquela unidade, esforço que é extremamente eficaz no E-A do léxico. Nation (2000: 105) exemplifica a sua posição apresentando as frases "We cemented the path" e "We cemented our relationship with a drink", explicando que no encontro com a segunda frase, o aluno terá de, necessariamente, repensar o significado e o uso do verbo *cimentar*, reforçando a memorização da unidade.

O autor sugere igualmente a leitura de uma história como uma das atividades que podem ser utilizadas para favorecer o processo de geração. Tal como foi dito, há grandes probabilidades de uma mesma unidade lexical se repetir ao longo dos diferentes capítulos de uma história, promovendo-se, assim, o processo de recuperação; não obstante, também é possível que numa dessas repetições, a unidade surja num contexto de significação diferente, logo, o seu uso generativo contribuirá para a reaprendizagem dessa unidade. Sugere-se ainda a comparação entre uma definição dada pelo professor, de preferência simples e acompanhada de frase exemplificativa, e a definição que está implicada na unidade utilizada na história. A definição contextual promoverá, desta forma, o uso generativo do léxico. Este poderá também ser proporcionado se o professor pedir o relato de uma história, mas exigindo que se utilize um foco diferente. Esta atividade não só implicará a negociação, como permitirá a reconstrução da história sem a repetir (*Ibidem*: 111-112).

No ensino explícito do léxico, Sökmen (1997, *apud* Higuera García, 2004: 7-8) considera algumas técnicas fundamentais. A criação de um *léxicon* por parte dos alunos, que deve passar pela integração de novas unidades naquelas que já são conhecidas de modo a ampliar cada vez mais esse acervo, é uma das sugestões. Também Gómez Molina (2003: 93) partilha da mesma opinião, defendendo que o aluno, ao criar o seu dicionário individual, além de conseguir uma aprendizagem mais personalizada, favorece a retenção e recuperação de palavras. Outras sugestões de Sökmen

passam por proporcionar aos estudantes o reencontro com as unidades lexicais aprendidas através de atividades que ofereçam diferentes graus de complexidade (desde exercícios de memorização até ao uso efetivo das unidades em causa), aproximar as palavras ao mundo real dos alunos e, por último, estimulá-los para criação de técnicas de aprendizagem autónoma. Esta última recolhe a unanimidade da maioria dos investigadores, como Nation (2008: 6), Higuera García (2004: 22) ou Gómez Molina (2003: 93) e vai ao encontro do que defende o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* que vê os alunos como agentes sociais a quem deve ser dada a centralidade do processo de E-A.

O documento atrás mencionado, referindo-se concretamente à competência lexical, questiona de que forma se espera ou se exige que os alunos desenvolvam o seu vocabulário, para, seguidamente, apresentar o conjunto de propostas, na linha do que os estudiosos até aqui estudados têm apontado, sugerindo que tal se realize:

- a) mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito;
- b) mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o preguntando el vocabulario a los alumnos;
- c) mediante la inclusión de vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, y, de este modo, mediante la subsiguiente reutilización de ese vocabulario en ejercicios, actividades de explotación didáctica, etc.;
- d) presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, gestos y mímica, acciones demostrativas, representaciones de objetos reales, etc.);
- e) mediante la memorización de listas de palabras, etc., acompañadas de su traducción;
- f) explorando campos semánticos y construyendo «mapas conceptuales», etc.;
- g) enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta;
- h) explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional, modismos, etc.);
- i) mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en L1 y en L2 (semántica contrastiva).

(*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, 2002: 148)

Considerando as alíneas expostas, procurámos que, de uma forma ou de outra, todas, ou quase todas (excetuamos a alínea **e**) porque, efetivamente, não recorremos a nenhuma atividade que contemplasse a memorização de listas de palavras nem a sua tradução), fossem aplicadas ao longo da prática pedagógica supervisionada, como, de resto, veremos mais à frente, na secção que diz respeito às propostas didáticas. Não podemos, contudo, deixar de notar que Gómez Molina (2003: 93), respondendo à mesma questão apresentada no documento emanado do Conselho da Europa,

propõe “estratégias y técnicas” que passam pela exposição a textos autênticos, orais ou escritos, pela pesquisa em dicionários, pela inserção de vocabulário em contexto, pela exploração de campos semânticos e construção de mapas mentais, pela prática de unidades e estruturas lexicais através de exercícios controlados, pela memorização e por atividades que vão ao encontro das quatro *destrezas* e da complementaridade léxico/gramática.

O autor, considerando o texto autêntico como uma das possibilidades para o ensino do léxico, explica como a partir dele se pode focar a atenção dos alunos sobre uma ou mais palavras nucleares ou sobre uma ideia-chave. Assim, partindo da adaptação de notícias, de cartas, de entrevistas, entre outros *realia*, procede-se ao reconhecimento da ou das unidades lexicais nucleares para fazer dela(s) o alvo da aprendizagem explícita. Na atividade, além destas unidades, e já de forma implícita, também será possível aproveitar outras que se considerem pertinentes (e presentes no texto), de forma a desenvolver capacidades linguísticas fundamentais como a categorização, a conceptualização e a sistematização (Gómez Molina; 2003: 94), de acordo com o esquema seguinte:

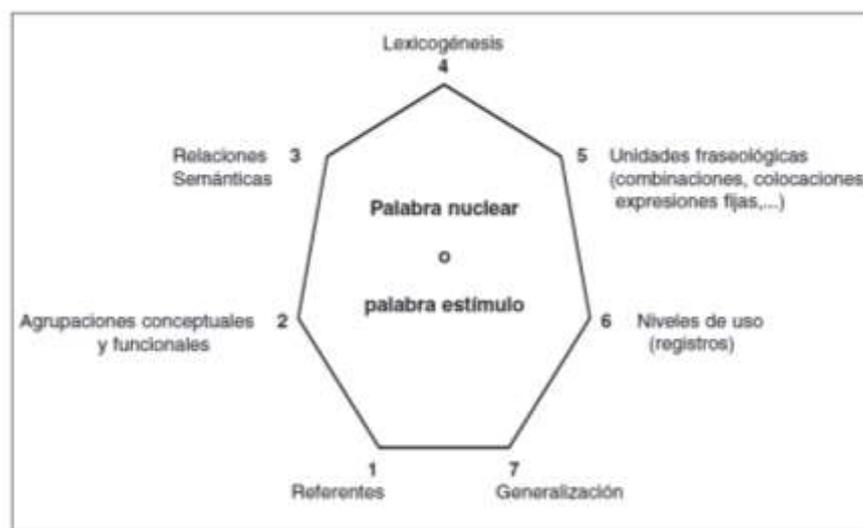


Fig.2: Heptágono das fases de aprendizagem das unidades lexicais

O autor chama a atenção para o facto de nem sempre ser possível percorrer na totalidade as etapas do heptágono com uma só unidade lexical, uma vez que nem todas as unidades o permitem. Assim, o importante é contemplar as tarefas que mais se adequem às unidades em causa no sentido de promover o desenvolvimento das diferentes capacidades linguísticas de forma integrada.

De acordo com a figura, após a descodificação dos referentes da unidade-alvo, isto é, “being aware of the range of particular uses [a word] has” (Nation, 2000: 129), os alunos serão conduzidos ao levantamento de todas as unidades que conheçam relacionadas com aquela (atividade que pode acontecer através de uma chuva de ideias), para, seguidamente, indicarem exemplos de situações



comunicativas em que as utilizariam. O objetivo, na fase dos referentes, será ativar o mapa conceptual de uma palavra e os conhecimentos prévios do aluno e, em simultâneo, argumenta o autor, permitir ao professor diagnosticar o que sabem sobre uma determinada área lexical/ tema.

Após esta fase, segue-se o estabelecimento de associações conceptuais através da categorização das unidades resultantes. O autor exemplifica esta categorização da seguinte forma: num texto cuja unidade nuclear seja *proceso judicial*, os alunos, por um lado, poderão associar unidades como *documentos, pruebas, circunstancias*, entre outras. Por outro, poderão inventariar nomes, verbos, adjetivos, advérbios e expressões relacionadas com o tema, assim como detetar irregularidades gramaticais potencialmente presentes em algumas palavras (Gómez Molina, 2003: 95). Esta associação conceptual pode ser realizada levando a cabo atividades como a descoberta do intruso dentro de um conjunto fechado de elementos ou a completação de *parrillas* que, de acordo com a definição de Gómez Molina, consistem numa espécie de colunas organizadas por temas ou subcampos – (*sanidad*) *profesión / lugar de trabajo / objetos; síntoma, enfermedad, medicamento, especialista; (deportes) tipos de deporte, lugares, objetos, personas, acciones*; etc. – que o aluno tem de completar (2003: 95). Esta atividade, segundo o autor, além de permitir a apresentação de vocabulário (compreensão), a prática (uso) e a consolidação (retenção), sendo passível de se realizar individualmente ou em pares, favorece também o uso do dicionário. Segundo Nation (2008: 64-65), levar os alunos à criação do hábito de utilização de um dicionário e ajudá-los nessa utilização são igualmente estratégias de E-A do léxico. Ao consultar um bom dicionário, seja ele em papel ou em formato digital, o aluno encontra o significado-base (os sentidos denotativo e conotativo) da palavra que procura, pode, eventualmente, relacioná-la com outras que já conheça, pode apreender diversos usos da mesma e fixá-la mais facilmente na memória.

Concorrem para a associação conceptual, de acordo com Gómez Molina, a criação de mapas mentais, pois estes permitem a categorização e a organização dos diferentes conjuntos de unidades lexicais. Esta atividade consta igualmente nas propostas de outros autores como Nation (2000: 132), que a designa por *word maps*, ou Higuera García (2004: 17) que se refere aos *mapas semánticos* para usar com nomes, verbos, colocações e expressões relacionadas com um determinado tema. Também Moreno García (2015: 477-479) se refere aos *mapas conceptuales*, evidenciando vantagens como a consciencialização das relações entre as palavras, o encadeamento entre o vocabulário conhecido e o novo, a formação de conceitos e a agilização do pensamento e da capacidade de o organizar. A implementação e o desenvolvimento desta atividade são claramente explicados pela autora nas seguintes etapas:

1. Elegir una palabra relacionada con el tema general de la unidad.
2. Escribir la palabra en la pizarra.
3. Pedir a la clase que diga todo aquello que se le ocurra que tenga alguna relación con la palabra.
Después, ordenar por categorías todo lo que se ha dicho.
4. Poner en común el mapa clasificado en pequeños grupos y realizar el mapa de toda la clase.
5. Por último, comentar el resultado y apuntar las palabras nuevas. (*Ibidem*: 478)

Veja-se a figura seguinte, adaptada de Moreno García (*Ibidem*: 479), que ilustra não só o que ficou escrito, como também sugere outras potencialidades dos mapas, nomeadamente, o reforço do vocabulário de um texto ou a preparação/ esquematização de uma atividade de expressão escrita:

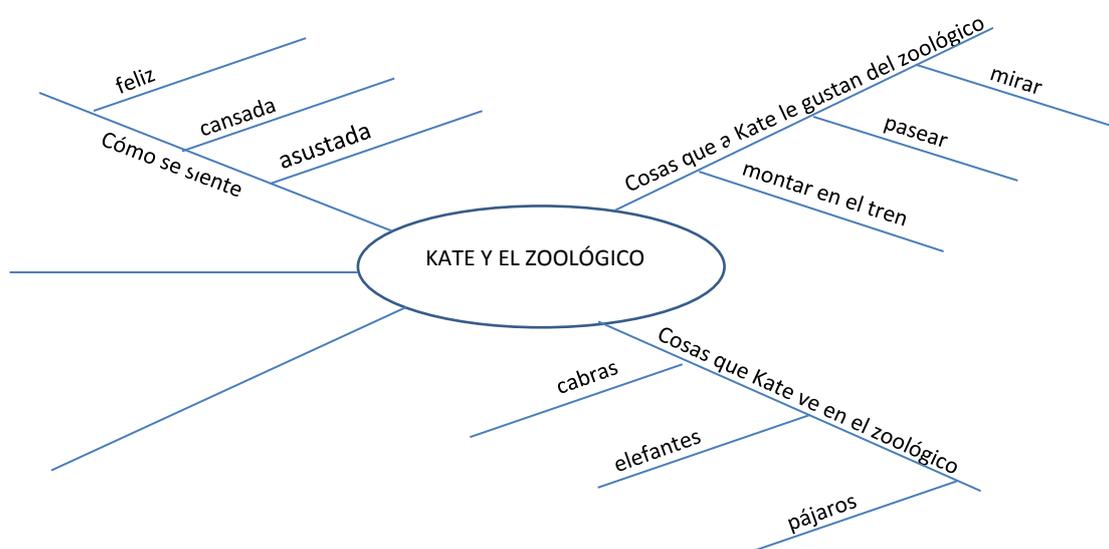


Fig. 3: Mapa semântico

Scrivener (2011: 201-205), por sua vez, ao elencar algumas técnicas que se podem utilizar para memorizar o léxico, destaca as *word webs* ou *topic webs* em torno de *target words*, dado que as relações de significado ou de uso entre as várias palavras são visualmente sugeridas e reforçadas pela estrutura em diagrama.

Qualquer um dos autores referidos atrás indica que a construção de mapas é uma atividade na qual os alunos têm um papel preponderante, podendo ser desenvolvida em pares, em grupo ou em conjunto com o professor e, por isso, bastante úteis. Segundo Gómez Molina (2003: 100), os mapas ou redes lexicais desenvolvem-se a partir de estruturas cognitivas e de representações mentais que manifestam, por parte do aluno, uma sequencialização típica, frequente e convencional; contudo, não só ativam conhecimentos prévios, como permitem compreender e interpretar o mundo – tal como *ir al restaurante* desencadeia uma série de ações (*entrar, sentarse, leer el menú, elegir los*



platos, pedir la comida, comer, pedir la cuenta, pagar, salir), a unidade lexical *camarero* desencadeia todo o esquema relacionado com a palavra *restaurante*.

Após a fase das associações conceptuais, que, como vimos, pode ser desenvolvida através de várias atividades, o esquema de Gómez Molina (*Ibidem*: 96) apresenta a etapa na qual ganham evidência as relações semânticas. Aqui trabalham-se as relações entre as unidades lexicais ao nível do significado, através dos conceitos de denotação (o significado objetivo da unidade), conotação, ambiguidade e polissemia (o significado que pode surgir por razões pessoais, culturais ou contextuais). Esta fase suscita o uso do dicionário e a experimentação através da realização de atividades, individualmente ou em grupo, que impliquem o estabelecimento de correspondências, a classificação de unidades segundo conotações positivas ou negativas, exercícios de sinonímia e antonímia, a classificação e hierarquização de significados através da hiperonímia/hiponímia e da holonímia/meronímia, entre outras atividades.

A quarta etapa do heptágono, a *lexicogénesis*, pressupõe uma análise das unidades ao nível gramatical. O autor, observando a possibilidade de unir o gramatical e o significativo, explica que nesta fase se deve analisar os mecanismos que estão na origem da palavra, isto é, os seus componentes morfológicos, dado que os processos de formação de palavras constituem um dos recursos básicos de qualquer língua. Sugerindo, por exemplo, “invitar a los alumnos a generar nuevas unidades léxicas con objeto de comprobar el valor de los elementos afijales en la derivación –vinculación a categorías y funciones gramaticales diferentes, cambios de significado o matización expresiva– y el diferente grado de fusión léxica en las palabras compuestas” (Gómez Molina, 2003: 96), o autor refere que esta análise se realiza, maioritariamente, de forma individual e, preferencialmente, a partir do nível intermédio de aprendizagem. Com alunos de nível mais elementar, será possível, por exemplo, conduzi-los no sentido inverso, isto é, em vez de se verificar o que é diferente (os afixos derivacionais), identifica-se o que é comum, o(s) radical(ais) e, assim, chegar ao conceito de família de palavras.

Relativamente à quinta fase, das “unidades fraseológicas”, pretende-se aqui que o aluno tome consciência das combinações sintagmáticas e de expressões de uso frequente que possam aparecer no texto em estudo. Assim, pode-se partir da unidade nuclear em análise ou do subcampo temático a que a unidade pertence para levar os alunos ao conhecimento de determinadas combinações de palavras. As atividades, realizadas de forma individual, em pares ou em grupos maiores, podem centrar-se na identificação de colocações num texto; na seleção e/ou no completar de expressões frequentes a serem agrupadas em colunas ou em caixas; na descoberta de colocações erradas; no preenchimento de fragmentos com fórmulas sociais; na identificação de expressões idiomáticas



idênticas ou equivalentes na LM; no estabelecimento de correspondências entre expressões idiomáticas (que o autor exemplifica: *la madre del cordero, tener vista de lince, ser un zorro, ser un pez gordo, ser el último mono, bajarse del burro, buscarle tres pies al gato, tener la cabeza llena de pájaros, tener la mosca detrás de la oreja, dar gato por liebre, meterse en la boca del lobo*) e os respetivos significados (*Ibidem*: 97).

O penúltimo vértice do esquema heptagonal (níveis de uso) reflete a importância de desenvolver no aluno a consciência das diferenças de registo, de utilizar a língua de forma apropriada ao nível pragmático e de falar da forma mais parecida possível com a de um falante nativo. A fase seis relaciona-se, portanto, com a análise das variações diatópica (as unidades lexicais de acordo com as diferentes áreas hispanófonas) e diafásica (a adequação das variantes à situação comunicativa). As atividades podem centrar-se em eufemismos e disfemismos (*morir: fallecer, fenecer, expirar/palmarla*), na escolha dos significantes de acordo com a situação, nos campos conceptuais dentro dos quais um étimo se emprega em níveis distintos (*leche, lechero, tener mala leche*) (Gómez Molina, 2003: 98).

A última fase deste processo consiste na generalização. Gómez Molina defende que as atividades a realizar neste vértice devem servir para ampliar e consolidar o léxico aprendido nas fases anteriores. Assim,

pueden prepararse tareas basadas en diferentes contextualizaciones de uso o bien mediante procedimientos lúdicos (crucigramas, sopa de letras, ...), ejercicios de opción múltiple (elección de la unidad léxica correcta o adecuada –sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, expresiones– para completar frases); eliminar el intruso en diferentes asociaciones; juego de roles (diferentes alumnos defienden su deporte favorito o dramatizan actores diferentes en un juicio), que exijan cierto procesamiento lingüístico (lexicogénesis, relaciones semánticas, etc.) pero, sobre todo, la producción de textos orales interactivos y escritos individuales (*Idem*).

O objetivo, nesta fase final, é, portanto, assegurar o conhecimento pleno das unidades lexicais planificadas e a sua manutenção em situações comunicativas. Através da exposição reiterada, procura-se viabilizar a retenção e a consolidação no léxico mental do aluno no momento em que este, idealmente, já desenvolveu diferentes tipos de conhecimento: o esquemático ou enciclopédico (exigido nas fases dos referentes e dos agrupamentos conceptuais), o contextual (que remete para as associações semânticas ou de sentido) e o conhecimento pragmático (o uso intencional de determinada unidade lexical em função da situação/contexto comunicativo). Os conhecimentos e as atividades levadas a cabo para os alcançar, sublinha o autor, devem desenvolver-se combinando exercícios preparados pelo próprio professor com aqueles que figuram nos manuais, de forma a



captar a atenção dos alunos e a assegurar a diversidade de atividades. Por outro lado, também o aluno, e tal como já foi dito anteriormente, pode e deve elaborar “un banco de trabajo léxico que le permita ampliar su vocabulario en el uso de diversos materiales mediante las estrategias de aprendizaje desarrolladas en el aula; así, el alumno se convierte en investigador de su propio aprendizaje – autoaprendizaje” (*Ibidem*: 100).

No E-A, a compreensão auditiva/audiovisual/visual revela-se uma capacidade bastante rentável no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades para trabalhar o léxico. Moreno García (2015: 268-273) destaca o uso de canções, de filmes ou de fragmentos seus como instrumentos que permitem captar a atenção do público-alvo, trabalhar de forma lúdica e memorizar mais facilmente a informação. São instrumentos versáteis porque possibilitam apresentar um tema de uma aula, transmitir conteúdos culturais, ensinar aspetos gramaticais de forma contextualizada, trabalhar a pronúncia e, claro, trabalhar o léxico. A partir destas ferramentas, é possível desenvolver atividades de predição, de interpretação, de compreensão, de apresentação e consolidação de vocabulário, entre outras. O *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002: 73) incentiva o recurso a estas ferramentas ao sublinhar os usos lúdicos da língua e a compreensão audiovisual. Já Cervero e Pichardo, na apresentação de recursos para introduzir, explicar ou mostrar o significado de uma unidade lexical, destacam a utilização de imagens, referindo-se a elas nos seguintes termos:

Las imágenes se consideran medios de fácil comprensión. Ilustran palabras, situaciones y textos; activan la fantasía y los conocimientos previos del/de la estudiante; estimulan la producción oral y escrita y aumentan la capacidad de retención de vocabulario. Son un recurso con múltiples e innumerables posibilidades de explotación didáctica (2000: 161).

As autoras exemplificam atividades como mostrar rapidamente uma imagem para, logo de seguida, os alunos apresentarem o maior número possível de elementos nela constantes, descrever imagens (o que pode suscitar verdadeiros momentos comunicativos quer se peça a um aluno que faça uma descrição para toda a turma quer a faça para um pequeno grupo; nesta opção, os ouvintes terão de desenhar ou imitar aquilo que está a ser descrito); outra sugestão é fazer corresponder entre si imagens cortadas ao meio à medida que cada aluno descreve o fragmento que lhe coube. Além da importância direta que delas advém para o E-A do léxico, despertam um sadio sentido agonístico da aprendizagem, que contribui para um incremento do interesse em aprender, ao mesmo tempo que podem ser úteis no desenvolvimento da componente do saber estar.

Também Higuera García (2004), sugere a utilização de imagens e de gestos. A autora sublinha que é importante utilizar técnicas que evidenciem as semelhanças e diferenças entre unidades lexicais e que colaborem com a criação das redes de significados, de que já falámos, tais como o uso de tabelas



que revelem as colocações possíveis e impossíveis de certas unidades sinónimas (*mirar* e *ver*); utilizar escalas para palavras como *helado, frío, templado, caliente, ardiente*; apresentar unidades novas por categorias, isto é, por sinónimos, antónimos ou pertencentes ao mesmo campo semântico, por mapas semânticos com nomes, verbos, colocações; procurar colocações sinónimas num texto; selecionar as unidades lexicais mais importantes num texto e explorar as suas colocações; apresentar léxico novo em grupos fechados de elementos como os dias da semana, os meses e as cores; utilizar relações de inclusão ao nível da holonímia e da hiperonímia tais como: tipos de casa - *chalet, piso, estudio, adosado* (Higueras García, 2004: 17).

Karadjoukova (2009: 78-79), a propósito da exploração destas relações de inclusão, sugere para a introdução do tema da roupa o seguinte conjunto de atividades dirigidas a alunos de nível intermédio: primeiramente, pede-se aos alunos que elaborem uma lista de todos os vocábulos que conheçam sobre este tema. A tarefa, primeiramente, detalha-se na seleção e organização de termos entre hiperónimos e hipónimos:

ROPA: traje - vestido - camisa - blusa - ...

ROPA DE CABALLERO: traje - camisa - ...

ROPA DE SEÑORA: vestido - blusa - ...

Numa fase posterior, os alunos apresentarão unidades que se relacionem com a roupa de acordo com as classes do verbo e do adjetivo, bem como expressões de uso:

ADJETIVOS	VERBOS	EXPRESIONES
sencillo – elegante	vestirse	vestir de negro
viejo – nuevo	calzarse	vestirse a la moda
claro – oscuro	abrocharse	pasado/a de moda
limpio – sucio	abrigarse	estar de moda
ancho – estrecho	coser	sentarle bien, mal
gastado	planchar	de cuadros
estropeado	lavar	de rayas

Tabela adaptada de Karadjoukova (2009: 79)

Seguidamente, a autora sugere que os alunos sejam divididos em grupos, que comparem as suas listas e que se construa uma lista geral que contenha todos os vocábulos apresentados. Esta atividade pode ser uma revisão do vocabulário já estudado e permitirá ao professor aferir do conhecimento médio das unidades lexicais por parte dos discentes. Em atividades posteriores, as palavras mais conhecidas estarão presentes em textos de leitura intensiva para mostrar o seu uso e para processar a sua aprendizagem e retenção. A autora refere que aparecerão também outras unidades, as que são conhecidas apenas por uma minoria de alunos e aquelas que são novas para todos. Para realizar “auténticas actividades de enseñanza del léxico” (Karadjoukova, 2009: 80), podem ser utilizados não só textos literários, como textos de carácter mais quotidiano e coloquial



tais como diálogos numa loja de roupa ou um texto de opinião que mostre um ponto de vista pessoal sobre moda. Os alunos podem, por exemplo, sublinhar os termos relacionados com o tema, explicá-los e ampliar o seu léxico mental com unidades pouco conhecidas (*el bolsillo, el cinturón, el cuello, la cremallera*). Pode-se pedir aos alunos que indiquem unidades que designam objetos, ações ou qualidades através de desenhos ou de fotografias; que formem palavras com base na derivação (esta última permite a introdução natural de conteúdos gramaticais, neste caso, a formação de palavras), e, dentro desta atividade, a deteção da alteração de significado, e não apenas de grau (como, por exemplo, em *rato/ratillo*), trazida pelo uso de sufixos, neste contexto, “falsamente” diminutivos: *bolso/bolsillo, camisa/camiseta, zapato/zapatilla*. E, finalmente, a autora sugere uma atividade que passe pelo estabelecimento de correspondência entre as unidades lexicais e suas respetivas definições (*Ibidem*: 81).

Tendo sempre em vista o E-A da LE numa perspetiva comunicativa, Moreno García (2015) apresenta algumas propostas para trabalhar o léxico em contexto de sala de aula. Valorizando o uso de materiais autênticos e a maior aproximação possível a contextos reais, a autora defende que as atividades deverão contemplar o uso do léxico em situações concretas de comunicação. Pelo facto de este ser indissociável da leitura, da escrita e da gramática e de ser imprescindível na compreensão e expressão oral, as atividades direcionadas para o E-A do léxico, segundo a autora (*Ibidem*: 484), devem surgir sempre em harmonia com estas áreas.

Para ensinar léxico, defende a investigadora, há que contar com a ajuda dos sentidos. A visão, por exemplo, pode ser utilizada para estabelecer a associação de um objeto real, que o professor mostra à turma, à respetiva unidade lexical que o representa. A “memória visual” permitirá ao aluno recordar mais facilmente o que aprendeu se cada objeto for previamente identificado e posteriormente ocultada a unidade lexical que o identifica; o aluno irá verbalizar e registar/memorizar essa unidade ao responder à pergunta “¿Cómo se llama?”. A autora destaca igualmente o papel da audição na interiorização de vocabulário, referindo-se à eficácia da leitura em voz alta, à escuta de canções ou à declamação de poesia. Também o tato, ainda que pouco explorado na sala de aula, é referido como um sentido que se pode afigurar bastante motivador e desencadeador de momentos comunicativos se se conduzir os alunos à verbalização das suas sensações quando tocam diversos objetos (*Ibidem*: 471-475). Apesar de a autora não o referir, se os objetos estiverem escondidos e os alunos não souberem o que estão a tocar, será possível trazer mistério e expectativa à atividade o que, conseqüentemente, se refletirá no interesse do grupo-alvo.

Como já mencionado anteriormente, na delineação das atividades de léxico, como de resto em quaisquer outras, é importante ter em conta a forma como se vai despertar o interesse dos alunos, a



adequação ao nível de aprendizagem, o fornecimento de instruções claras e de informação necessária para o desenvolvimento da atividade, bem como a definição do tempo necessário para a sua realização. Moreno García, à semelhança de Nation (2000: 98-103), define os passos a seguir perante uma atividade de E-A do léxico. Assim, ao defender um percurso tripartido, a autora propõe uma preatividade que se deverá centrar no “reconocimiento de palabras necesarias para el trabajo posterior” (Moreno García, 2015: 485). Ao aluno deverá ser solicitado que comprove o conhecimento de determinadas unidades lexicais (ou não), que consulte um dicionário ou que deduza o significado das unidades lexicais através de contextos que lhe deverão ser facultados. Segue-se a atividade em si, através de exercícios que comprovarão as deduções previamente feitas e, em terceiro lugar, a pós-atividade que pode passar pela produção de textos nos quais se incluam as unidades aprendidas.

3.4.1 O texto como ferramenta

“No princípio era a leitura” (Borges-Duarte *et alii*, 2000: 9). Com esta afirmação, de clara intertextualidade bíblica, pretende-se demonstrar a essencialidade do texto. Ele, através da sua atualização pela leitura, abre-nos inúmeras janelas de contacto com a realidade. “Lê-se um texto [literário ou não], mas também um quadro, um filme, um rosto” (*Idem*), uma carta, um anúncio publicitário, sendo, fundamentalmente, na escola que todos estes tipos de texto são colocados à disposição de cada discente. Por isso, a relação entre os textos e a escola é inegável. Se o texto revela o mundo à nossa volta, também nos estimula a comunicar com o mundo porque ele [o texto] “é linguagem em forma comunicativa” (Hartmann *apud* Borges-Duarte *et alii*, 2000: 163). Assim, ao longo da prática pedagógica supervisionada, o texto (seja não-literário, como entrevistas, diálogos, letras de canções, seja icónico ou literário) foi frequentemente o instrumento incontornável para a introdução de conteúdos lexicais, para a sua sistematização e revisão, para ativar momentos comunicativos entre os alunos, para a verbalização de experiências e de expectativas.

Nation (2008: 59-82), ao sublinhar a importância do contacto com os textos e de se instituir a leitura como parte indispensável de um curso, argumenta que esta, além de imprescindível fonte de conhecimento, constitui-se também fonte de prazer para o aluno, estabelece relações com vocabulário já aprendido, encoraja a aprendizagem de novas unidades, contribuindo, assim, para a fluência, e pode resultar no sucesso das outras competências de E-A.

A propósito da leitura extensiva, por exemplo, Nation (2008: 70) refere-se a um estudo de Elley e Mangubhai, publicado em 1981, realizado com crianças entre os oito e os dez anos de idade, no qual se terá verificado um resultado notável ao colocar os alunos a ler trinta minutos por aula durante



oito meses. O autor não concretiza que tipo de resultados se obtiveram, mas chama a atenção para a necessidade de os alunos conhecerem, pelo menos, 95% a 98% das palavras utilizadas no texto, sob pena de não se verificar uma compreensão adequada do mesmo (*Ibidem*: 71). Ainda que se trate de um trabalho experimental e no âmbito da leitura extensiva, poder-se-á questionar a produtividade ou mesmo a pertinência de tal proposta para o E-A do léxico, uma vez que, implicando um dispêndio considerável de tempo, os alunos, pretensamente, já conhecerão praticamente todo o vocabulário. Além disso, no sistema educativo português, e olhando, por exemplo, o nível de aprendizagem em que aconteceu a prática pedagógica, dedicar trinta minutos de cada aula à leitura seria algo inexecutável. Como ficariam as outras componentes? Como se cumpriria o estipulado pelos programas em função das competências a adquirir?

Relativamente aos itens desconhecidos pelo aluno, o autor sugere a utilização da estratégia da dedução do significado a partir do contexto (*guessing from context*). Desta forma, o aluno pode ser monitorizado no sentido de analisar as pistas dadas pelo texto, em geral, ou pelas palavras ou frases que rodeiam o termo em particular (o co-texto); pode, ainda, ser levado a basear-se na informação que já foi sistematizada previamente, em dados paratextuais, no senso comum ou no conhecimento que detém do mundo. O texto constitui-se, então, como ferramenta que promove a interiorização desta estratégia. No entanto, e especialmente com os alunos mais novos, o professor deverá demonstrar primeiramente, durante uma ou várias atividades de leitura, como se aplica tal estratégia e levá-los a utilizá-la, individualmente ou em grupo. Descodificar a palavra através do contexto pode diminuir o grau de interrupção ou de interferência no processo de leitura e de compreensão do texto. E, tal como já foi dito, pode ainda constituir-se como um ponto de partida para a utilização do dicionário, quanto mais não seja para confirmar a predição feita a partir do contexto (Nation, 2008: 64).

Perante o exposto, é indiscutível que a leitura de textos contribui para a proficiência dos alunos na LE, especialmente no que toca ao enriquecimento do léxico mental. Este enriquecimento pode ser ainda mais estimulado se, antes de ler o texto, o aluno proceder a uma leitura rápida (*skimming*) para destacar as unidades que desconhece ou que lhe oferecem dúvida. Segundo Nation (2008: 79), esta estratégia ajudá-lo-á na autossensibilização para a aprendizagem do léxico. Após a leitura, já numa fase de procura e seleção de informação específica (*scanning*) no texto, o aluno poderá, por exemplo, compilar palavras que se repetem, colocá-las em *word cards* e estudá-las deliberadamente. O autor sugere que, pontualmente, cada aluno possa ser responsabilizado por uma palavra a explicar à turma relativamente a diversos parâmetros como o significado, contextos de uso, processo de



formação, etimologia, entre outros que se afigurem pertinentes. Estará aqui também uma boa oportunidade para o uso do dicionário.

A leitura, na perspectiva de Nation, é uma atividade que envolve essencialmente dois objetivos: o entendimento do texto e a aprendizagem da língua-alvo através do enfoque intencional sobre determinadas unidades lexicais. Dado que o texto pode conter, entre outros aspetos linguístico-culturais, palavras que os alunos não conhecem, a leitura, especialmente a intensiva, é sempre uma atividade assistida ao implicar a orientação e a intervenção do professor ou o uso de materiais de apoio tais como o dicionário. Por conseguinte, segundo o autor, deve-se começar pelo *preteaching* (Nation, 2008: 60), no sentido de resolver antecipadamente problemas de vocabulário que possam surgir quando os alunos forem confrontados com o texto. A pré-instrução de vocabulário pode contemplar entre três a quatro minutos de explicitação por termo, isto quando o objetivo é centrar a atenção dos alunos nesses termos em particular, focando-se aspetos que envolvem o conhecimento explícito de uma palavra – a forma (composição, grafia, pronúncia), o significado e o uso (função gramatical, colocações, registo, frequência...) (Nation, 2000: 40-41, 120). No nosso entender, três a quatro minutos por unidade lexical pode ser algo excessivo, caso o texto apresente um número considerável de termos a esclarecer, uma vez que poderá não só comprometer o interesse dos alunos pelo texto como dificultar a gestão do tempo de aula. Caberá, portanto, ao professor ter esse cuidado na seleção do texto. Claro que o autor acrescenta que o *preteaching* deve realizar-se apenas com as palavras de uso mais frequente e que sejam fundamentais para o entendimento do texto.

Relativamente ao texto a trabalhar, Nation (2008: 61-62) sugere a sua simplificação se ele apresentar um grau de complexidade considerável. Essa simplificação pode passar, por exemplo, pela substituição de certas palavras utilizando sinónimos mais simples, pela reescrita de partes do texto, pelo corte de passagens, pela adaptação, etc. No nosso entender, a adaptação e a substituição podem ser boas estratégias a utilizar quando necessitamos de trabalhar itens relacionados com um tema em particular, pois nem sempre é fácil encontrar um texto que verse especificamente sobre esse tema ou, mais importante ainda, que utilize exatamente as palavras de que necessitamos. Claro que este é um processo que pode tomar-nos bastante tempo, mas, e tal como também afirma Nation, o resultado é muito útil para os alunos. Durante o estágio, tivemos a oportunidade de colocar em prática esta sugestão de Nation, quando necessitámos de simplificar um texto (Anexo 1) com o objetivo de ir ao encontro das características do grupo-alvo numa situação de avaliação. No caso, concreto, a simplificação do texto decorreu, essencialmente, de uma dupla necessidade: a adequação à faixa etária dos alunos, daí a supressão da expressão “tomar algo” e a substituição de expressões que contêm unidades desconhecidas pelos alunos: “taquilla” e “cita”.



Outra sugestão dada por Nation para a aprendizagem e interiorização de vocabulário a partir do texto é a elaboração de glossários. Os glossários, podendo realizar-se na margem da mancha gráfica textual, conterão os significados, preferencialmente, na LE. Se se tratar de leitura extensiva, eles centrar-se-ão, infalivelmente, em palavras menos frequentes e exigirão um trabalho mais autónomo por parte dos alunos. Durante a leitura em aula, se o objetivo não é a aprendizagem explícita de vocabulário, apresentar rapidamente o significado de palavras desconhecidas (utilizando a LM ou a LE) ou “representando” a palavra através de um desenho no quadro são métodos utilizáveis pelo professor que não só se revelam eficientes na “construção” dos glossários como satisfazem os alunos. Em simultâneo, esta breve apresentação dos significados permite reduzir interrupções na leitura e, conseqüentemente, no processo de entendimento do texto (Nation, 2000: 268, 311; 2008: 62-63). Também Scrivener (2011: 196-197) defende que durante uma atividade de leitura extensiva se deve evitar a explicação do léxico sob pena de esta colidir com a atividade em si. Uma explicação rápida de vocabulário afigura-se como mais adequada apenas quando nos confrontamos com palavras menos frequentes, mas que são fundamentais para a compreensão do texto. De acordo com Nation (2008: 63) uma explicação rápida pode ser igualmente o método utilizado para esclarecer vocabulário frequente quando não se dispõe de tempo para explicações mais detalhadas.

A compreensão do léxico desconhecido em exercícios pós-leitura poderá ser cumprida de variadas formas. Scrivener (2011: 197), por exemplo, sugere também a dedução do significado a partir do contexto, a apresentação de palavras para as quais se pede aos alunos que descubram sinónimos no texto, a descoberta de palavras relacionadas com um determinado tema, a indicação de palavras que vêm antes ou depois da palavra x, a apresentação de um antónimo de uma palavra, entre outras. Nation (2000: 63) sugere a correspondência entre palavra e significado, análise dos constituintes da palavra, exercícios de preenchimento de espaços (exercícios tipo *cloze*) ou exercícios com colocações. Uma vez que estes exercícios exigem grande investimento temporal tanto na sua conceção como na sua realização, o autor aconselha que se apliquem preferencialmente com palavras de uso frequente. Caso se trate de vocabulário pertencente a uma área específica ou mesmo vocabulário técnico, estes exercícios podem e devem ser rentabilizados para expandir o conhecimento que se tem de uma dada palavra. Se se tratar de palavras de uso pouco frequente e que não sejam fundamentais para o entendimento do texto, o autor sugere, simplesmente, que não se faça nada: “doing nothing about the word” (*Idem*).

Ainda que a estratégia de conduzir o aluno ao significado da palavra através da análise do contexto em que a mesma ocorre já ter sido aqui mencionada, não podemos deixar de a referir mais uma vez porque, de entre as estratégias de ensino do léxico em LE a partir do texto, esta é considerada a mais

importante. Nation (2008: 64) observa que quando o contexto oferece pistas suficientes, todo o tempo concedido a esta habilidade é sempre rentabilizado não só em termos de aprendizagem do aluno, porque ele acaba por aperfeiçoar o domínio de uma estratégia que lhe será útil noutros contextos e utilizada em centenas de palavras, como também porque se está a dar a importância necessária a uma palavra, especialmente se ela for de uso frequente. Durante a prática pedagógica, foi possível utilizar esta estratégia em várias situações; por exemplo, numa aula relativa à unidade 2 – “En clase” – na qual se introduziu vocabulário relacionado com materiais escolares e disciplinas, recorreu-se a esta estratégia para que os alunos explicassem palavras como *asignaturas* e *suspender* ou a diferença entre as palavras *compañeros* e *amigos*.

Dado o exposto, o texto, quer na sua vertente oral quer na escrita, encerra em si muitas possibilidades de desenvolver atividades para trabalhar o léxico. Estas atividades, como sublinha Solé (*apud* Moreno García, 2015: 285) e na mesma linha de Nation (2008: 59-60), poderão acontecer antes de ler (momento em que se mobilizam conhecimentos prévios, se antecipa o tratamento de unidades que possam constituir dificuldade para os alunos, se antevê o tema do texto, etc.), durante a leitura (momento em que se verificam as inferências a partir do contexto) e após a leitura (momento de resposta a perguntas, de comentários, de troca de opiniões).

Em todas estas fases, espera-se que o texto proporcione o contacto com contextos reais tais como diálogos, entrevistas, notícias, anúncios publicitários, panfletos, letras de canções, entre outros. É nesta convivência com o texto que o aluno se apercebe do seu grau de conhecimentos na LE em questão, do que sabe e do que não sabe. Mas, como refere Moreno García (2015: 278) é a familiaridade com a leitura e com o texto que demonstra que não é fundamental saber tudo, fundamental é aprender a apoiar-se naquilo que já se sabe. A interpretação do significado do léxico pelo contexto está aqui claramente implicada, tal como está a capacidade de saber obter do co-texto outros segmentos de léxico que possam ser úteis na descodificação de significados.

3.5 Experiências de didatização no Ensino-Aprendizagem do léxico em Espanhol como Língua Estrangeira

Nesta secção, procederemos à apresentação de algumas experiências no âmbito do E-A do léxico levadas a cabo ao longo da prática pedagógica supervisionada na disciplina de Espanhol. Cada apresentação será seguida da conseqüente reflexão sobre as atividades desenvolvidas. As aulas seleccionadas, tendo a duração de 45 ou de 90 minutos, serão primeiramente contextualizadas no que se refere à data, à unidade didática em causa, ao tema da aula, objetivos, conteúdos e materiais



e, seguidamente, far-se-á uma descrição sucinta das atividades, tendo em conta os objetivos pretendidos e os materiais e meios utilizados. Por fim, tecer-se-á um comentário crítico face aos resultados obtidos.

Relembramos que o nível de proficiência do grupo-alvo, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, é o A1, que se trata de uma turma do 7º ano com 19 alunos e com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos.

Experiência nº 1

Contextualização

Parte 2 - Rotinas

Data: 05 de fevereiro de 2016

Tema: “Mis rutinas”

Duração: 90 minutos

Objetivos:

- Aprender e utilizar unidades lexicais relacionadas com as rotinas diárias
- Rever vocabulário da casa

Conteúdos:

- Vocabulário relacionado com ações quotidianas, incluindo verbos que indicam ações de rotina diária
- Vocabulário relativo às partes constituintes da casa

Materiais

- Quadro, marcadores, *word cards*, massa adesiva, manual *Pasapalabra*, computador, colunas, projetor, PowerPoint, fragmento do filme “Enredados”¹⁷, áudio “Un día normal en la vida de Juan”¹⁸, ficha de trabalho

Descrição da atividade:

Para introduzir o tema da aula e suscitar o interesse dos alunos, projetou-se um pequeno vídeo publicitário e humorístico (anúncio do automóvel Toyota Rav4¹⁹) que os alunos, de acordo com as instruções da professora, observaram, prestando especial atenção às rotinas matinais do casal protagonista. Depois do visionamento, foram aleatoriamente afixadas no quadro doze *word cards* (Anexo 2) que continham unidades lexicais (verbos) referentes a ações quotidianas e, após um momento de interação oral, pediu-se aos alunos que identificassem o tema da aula – as rotinas

¹⁷ Walt Disney Animation Studios, 2010; disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Te1_h6YuZUY

¹⁸ Recurso áudio do manual do aluno – *Pasapalabra 7º ano*.

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=bZqSn0gDurk>

diárias. Seguidamente, solicitou-se que indicassem, de entre todas as ações expostas, aquelas que estavam presentes no vídeo e um aluno foi ao quadro destacá-las das demais e ordená-las de acordo com aquilo que comumente se faz pela manhã. Identificados e organizados os verbos (*despertarse, levantarse, ducharse, vestirse, salir de casa*), pediu-se que incluíssem e ordenassem naquela lista as outras ações (também disponíveis nas *word cards*) que fazem igualmente parte da rotina diária (*desayunar, ir al cole, practicar deporte, volver a casa, cenar, lavarse los dientes, acostarse*). Após a exploração oral de algumas unidades que poderiam constituir dúvida para alguns alunos, nomeadamente, *desayunar* e *acostarse*, solicitou-se sugestões para o título do mapa lexical que se construiu no quadro. Negociada e aceite a proposta “Rotinas diárias”, os alunos copiaram o esquema resultante da atividade para o seu caderno.

Fazendo de novo referência ao anúncio publicitário e com o objetivo de rever conteúdos das aulas anteriores, os alunos identificaram partes constituintes da casa que aparecem no vídeo (*habitación, cuarto de baño, escaleras, cocina*). Seguidamente, propôs-se que conhecessem outra casa e outra personagem, o Juan. Desta forma, a turma foi conduzida à prática das unidades lexicais aprendidas através de um exercício do seu manual (Anexo 3), que consistiu no preenchimento de legendas; as respostas foram confirmadas através da audição da descrição feita pela própria personagem.

Após um momento de interação sobre o dia a dia dos espanhóis, as suas rotinas e hábitos socioculturais relativos à convivência e aos momentos de lazer “en la calle”, anunciou-se aos alunos que iriam conhecer alguém que, por estar fechado numa torre, não pode desfrutar dessa convivência ao ar livre. Então, através de um PowerPoint (Anexo 4), os alunos reconheceram a personagem Rapunzel do filme *Enredados* e sobre quem responderam a algumas perguntas (se conheciam a personagem, como a descreveriam, quem são as restantes personagens com quem contracenava, onde vive, quais as suas rotinas, entre outras). Depois, visionaram um fragmento do filme no qual a personagem vai descrevendo e realizando as tarefas da sua rotina diária. De seguida, foi distribuída uma ficha com a letra da canção “Cuando mi vida va a comenzar” (Anexo 5), mas que apresentava espaços em branco para preencher com os verbos em falta. Após a segunda audição que serviu para a verificação das palavras seleccionadas para o preenchimento dos espaços, dirigiu-se a atenção dos discentes para os verbos *empezar, comenzar, querer, volver* e *jugar* que implicam a alteração vocálica – (o conteúdo gramatical para esta aula). Estes verbos foram ensinados em particular após a correção interativa da ficha de compreensão oral referida acima. Depois da explicação e demonstração no quadro dos três tipos de alteração (E>IE, O>EU, U>EU), os alunos completaram a conjugação dos verbos, seguindo um modelo dado.



Comentário:

Procurando-se construir e desenvolver a aula como se de uma narrativa se tratasse, começámos por criar o interesse dos alunos através de um pequeno vídeo que, apelando ao sentido de humor, entendemos pertinente, dado ter permitido introduzir o tema da aula, um conteúdo lexical (ações quotidianas) e ter suscitado o *repaso* de vocabulário sobre a casa de uma forma lúdica (Moreno García, 2015: 268-273). Por outro lado, apresentar os conteúdos dessa forma interativa (Bello Estévez, 1990: 126), não só através do vídeo do anúncio publicitário como também da colagem das *word cards* no quadro, levou os alunos, posteriormente, a utilizar a sua memória visual e a estabelecer associações entre o que viram e as palavras que aprenderam (Moreno García, 2015: 471-475). Com o destaque gráfico que se deu às unidades-alvo (Nation, 2000: 110) através das *word cards* e com a participação ativa e a intervenção dos alunos (que julgamos essencial) na sua organização, pretendeu-se a interiorização dessas novas unidades e, igualmente, contribuir para o seu mais fácil reconhecimento *a posteriori*. O trabalho de organização das unidades lexicais resultou também na criação de um mapa lexical (Nation, 2000: 132; Higuera García, 2004: 17; Scrivener, 2011: 201-205; Gómez Molina, 2003: 93, 100; 2004b: 804-805; Moreno García, 2015: 477-479).

Após a fase da apresentação do léxico designado para esta aula, passou-se para a fase da prática mediante a aplicação das estruturas lexicais em contexto (Gómez Molina, 2003: 93; *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: 2002: 148) num exercício proposto pelo manual do aluno. A importância da sequência apresentação/prática de conteúdos foi uma das razões por que se optou por este tipo de exercício. Escolheu-se este material porque, ao apresentar as unidades-alvo acompanhadas de apoio visual, facilmente permitiu que os alunos relacionassem imagens e respetivas ações. Além disso, o seu aspeto gráfico era bastante apelativo e, estando complementado com um ficheiro áudio, permitiu um momento de audição e compreensão oral. Por outro lado, o preenchimento das legendas exigiu não só a utilização das unidades já conhecidas na atividade anterior como também implicou a utilização de outras desconhecidas pelos alunos, mas que estes facilmente utilizaram dada a sua proximidade à LM e dado o suporte visual fornecido pelas imagens. Procurámos aqui verificar a capacidade de categorização e reestruturação mental por parte dos alunos perante o confronto com uma nova unidade lexical (Gómez Molina, 2004b: 494).

Porque alguns alunos sentiram dificuldades no momento da verificação das suas respostas, foi necessário monitorizar individualmente este trabalho. Por isso, em retrospectiva, julgamos agora que este exercício deveria ter sido verificado através do suporte escrito ao mesmo tempo que se ouvia a narração, apesar de termos consciência de que esta opção exigiria mais tempo de aula. O mesmo



exercício serviu também para um *repaso* das horas, pois cada imagem, apresentando um horário diferente, permitiu questões como “*Según la imagen, ¿a qué hora se levanta Juan?*” e respostas como “*Juan se levanta a las siete y media*”. Em simultâneo, esta revisão de conteúdos favoreceu a interação oral e possibilitou verificar que nem todos os alunos tinham totalmente presente na sua memória o que aprenderam três ou quatro meses antes sobre tal conteúdo.

O último exercício de vocabulário partiu de um fragmento de um filme e respetiva música, ambos conhecidos e apreciados pelo público-alvo. O vídeo foi passado duas vezes e a primeira observação das ações de Rapunzel, ao mesmo tempo que canta, possibilitou o contacto prévio com os conteúdos léxico-gramaticais pretendidos (verbos relacionados com as rotinas diárias e que apresentam alteração vocálica). Previamente, a turma foi instruída no sentido de observar atentamente o que a personagem ia fazendo. Na segunda visualização, os alunos já tinham consigo a ficha para o preenchimento de espaços, tendo-se chamado a atenção para as palavras desorganizadas que teriam de utilizar e que estavam numa caixa lateral.

Introduzir os verbos irregulares no presente de indicativo através de um vídeo e respetiva canção foi ao encontro dos resultados pretendidos uma vez que ambos se revelaram do gosto e interesse dos alunos (Moreno García, 2015: 471) e porque a canção, em particular, se constituiu uma estratégia para a memória auditiva (*Ibidem*: 474). No entanto, alguns alunos manifestaram depois dificuldade neste conteúdo gramatical, não só na apreensão das irregularidades como também na sua aplicação. Ainda assim, a ficha com a letra da canção permitiu a introdução de elementos gramaticais e lexicais em simultâneo, isto é, a complementaridade léxico/gramática (Gómez Molina, 2003: 93), uma vez que estes elementos surgiram aplicados numa situação concreta de comunicação e de forma contextualizada. A explicação do comportamento destes verbos foi feita oralmente com apoio do registo no quadro e, logo de seguida exemplificou-se a conjugação de um dos verbos, destacando-se graficamente as alterações ocorridas. Os alunos conjugaram os restantes nos seus cadernos, seguindo o modelo dado. Contudo, por falta de tempo, a prática destes verbos não chegou a acontecer nesta aula, vindo a fazer-se na aula seguinte.

Experiência nº 2

Contextualização

Parte 3 - Entornos

Data: 01 de março de 2016



Tema:	“De ocio”
Duração:	45 minutos
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">- Aprender unidades lexicais relacionadas com atividades de tempos livres- Identificar atividades de tempos livres favoritas- Utilizar estruturas lexicais relacionadas com atividades de tempos livres
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none">- Vocabulário relacionado com atividades de tempos livres- Verbo <i>gustar</i> no presente do indicativo (revisão)- Tempos livres dos espanhóis: praia e neve; o esqui - um desporto cada vez mais popular; informação cultural sobre lugares de ócio em Espanha
Materiais	- Quadro, marcadores, computador, projetor, <i>PowerPoint</i> , <i>realia</i> : toalha de praia, botas de esqui alpino, capacete de bicicleta, comando à distância, livro, baralho de cartas, comando de <i>PlayStation</i> , caixa de puzzle, guitarra elétrica em miniatura e globo terrestre.

Descrição da atividade:

A atividade teve o seu início logo na abertura da aula através da apresentação e registo no quadro do *refrán del mes*: “Enero y febrero lluviosos y marzo nevoso hacen un año hermoso”. Em interação oral com a turma, decodificou-se o significado do ditado popular para, seguidamente, se destacar graficamente o adjetivo *nevoso* e o nome a que se associa (*nieve*). Assim, para introduzir o tema da aula e captar o interesse dos alunos, foram apresentados vários objetos reais representativos de atividades de tempos livres: o primeiro, relacionado com as palavras acabadas de destacar, foi um par de botas de esqui alpino, depois uma toalha de praia, um capacete de bicicleta, um comando à distância, um livro (*Manolito Gafotas* de Elvira Lindo), um baralho de cartas, um comando de *PlayStation*, uma caixa de puzzle, uma guitarra elétrica em miniatura e um globo terrestre (Anexo 6). Dispostos numa das mesas e identificados os objetos à medida que foram apresentados, pediu-se aos alunos que estabelecessem a correspondência entre cada um e a situação a ele associada através da colagem de etiquetas (Anexo 7). Toda a informação foi sistematizada no quadro e os alunos copiaram-na para os seus cadernos.

Num momento seguinte, em interação oral com os alunos e utilizando as etiquetas, fez-se a distinção entre atividades diárias e atividades não diárias de forma a conduzi-los à unidade lexical *tiempo libre* e à sua relação semântica com outras como *ocio* e *entretenimiento*. Estas duas palavras foram definidas com a contribuição dos alunos, dada a sua semelhança com as correspondentes em Português. Os alunos praticaram a expressão oral após ouvirem da



professora a descrição das suas atividades preferidas (*A mí, me gusta ir a la playa y esquiar porque...*) tendo sido, também eles, conduzidos à utilização do verbo *gustar*. Quem não verbalizou as suas preferências de forma espontânea e voluntária respondeu a questões como: “¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?”, “¿Conoces alguna playa en España?” “¿Dónde se puede esquiar en España?”. A partir destas perguntas, em interação com os alunos, foi introduzida em aula alguma informação cultural a par com unidades lexicais relacionadas com a diversidade geográfica, climática e cultural dentro do país que é Espanha e alguns dos seus lugares turísticos (Anexo 8).

Em seguida, os alunos foram conduzidos à definição conjunta do título a colocar no esquema realizado no quadro bem como à descoberta do tema da aula. Por fim, os alunos praticaram as unidades lexicais aprendidas em exercícios propostos no seu *Cuaderno de Ejercicios* (Anexo 9). Esta atividade, dada já a falta de tempo, foi concluída em casa e a sua verificação realizada na aula seguinte.

Comentário:

Esta não foi a única aula onde se apresentou e discutiu o ditado popular no início de cada mês. De facto, este procedimento, que vinha a ser cumprido desde o início do ano letivo e adotado pela professora orientadora do colégio, além de dar cumprimento a um hábito que os próprios alunos reclamavam, criou sempre um contexto propício à apresentação e discussão de novas unidades lexicais ou à recuperação de outras já aprendidas. Por isso, e porque esta foi a primeira aula do mês de março, procurámos escolher um ditado que, sendo facilmente compreendido pelos alunos, de alguma forma pudesse ir ao encontro do tema da aula e nela ser integrado. Apesar de Gómez Molina (2004c: 46-47), por exemplo, sugerir a sua utilização em níveis mais avançados, achamos que a proximidade entre a LM e a LE facilita a compreensão deste tipo de idiomatismos.

Para o seguimento da aula, procurou-se estabelecer um fio condutor através da ligação do ditado popular aos *realia* apresentados. Com este material, pretendemos aproximar as palavras ao mundo real dos alunos (na utilização de alguns objetos que fazem parte do seu dia a dia) e potenciar a sua memória visual para que fosse posteriormente utilizada para recordar as unidades aprendidas (Moreno García, 2015: 471). Assim, a associação das palavras a objetos reais revelou-se uma atividade motivadora e adequada não só ao nível do domínio linguístico da turma como também à sua faixa etária. Ao estabelecerem a correspondência entre os objetos e os conceitos-chave a eles associados, os alunos puderam estabelecer relações léxico-semânticas entre as várias unidades lexicais aprendidas (Gómez Molina, 2003: 96; Baralo, 2007: 393).



Há que referir que esta atividade, uma adaptação do jogo “Mis cosas, tus cosas... ¿nos dicen cómo somos?” proposto por Moreno García (2015: 150-151), proporcionou, com o contexto dos *realia*, momentos de interação oral sobre atividades de tempos livres. Para esta interação apresentou-se previamente um modelo oral que conduziu à recuperação produtiva, nas palavras de Nation (2000: 111), do verbo *gustar*. Como nem todos os alunos participaram voluntariamente nesta atividade, foram feitas perguntas dirigidas a alguns de forma a que interviessem. Contudo, tivemos noção que não houve lugar para a intervenção da totalidade. Em retrospectiva, no sentido de promover a participação de todos, poderia ter solicitado aos alunos que escolhessem um objeto, de entre os *realia* apresentados ou elegendo outros da sua preferência desenhando-os no quadro, por exemplo, e que o relacionassem com uma das suas atividades de tempos livres favoritas. Seria igualmente interessante proceder à divisão dos alunos em pequenos grupos e propor que, em diálogo, preparassem a heteroapresentação à turma das atividades de tempos livres do grupo. Esta atividade, após um modelo prévio dado pela professora, implicaria uma planificação conjunta da apresentação, eventualmente alguma pesquisa de vocabulário, bem como a cooperação prática entre todos os elementos (Moreno García, 2015: 325).

Com a inclusão do livro de Elvira Lindo no conjunto dos materiais, os alunos puderam folhear a obra e observar as suas ilustrações, tendo sido igualmente possível apresentar em contexto uma sugestão de leitura de uma obra de literatura juvenil na LE.

Na distinção entre atividades diárias e não diárias, promoveu-se o uso de algum léxico já aprendido referente às rotinas diárias bem como a reorganização das unidades em conjuntos conceptuais (Gómez Molina, 2003: 94). Através desta tarefa de reorganização, os alunos sistematizaram informação e foi possível inserir um conteúdo cultural em contexto (as atividades de ócio dos espanhóis e os locais turísticos) bem como a apresentação e definição negociada de duas novas unidades lexicais – *ocio* e *entretenimiento*. O conteúdo cultural, introduzido através de imagens, permitiu aos alunos a descrição dessas imagens, promovendo um momento comunicativo em aula (Cervero e Pichardo, 2000: 161).

A conclusão da aula deu-se com a prática do conteúdo lexical aprendido, mas, dada a falta de tempo, nem todos os exercícios foram concluídos nem verificados, tendo de ficar este trabalho para a aula seguinte. Em retrospectiva, achamos que o plano foi demasiado ambicioso tendo em conta que se tratava de uma aula de 45 minutos. A atividade com os *realia* exigiu grande investimento de tempo, adequando-se mais a uma aula de 90 minutos. Numa aula com esta duração, também teria sido possível que todos os alunos participassem mais ativamente nas atividades de interação oral. A apresentação do conteúdo sociocultural poderia também ter envolvido mais os alunos, não se



centrando tanto na exposição que por nós foi feita. Para este momento da aula, entendemos agora que teria sido oportuna a utilização de um mapa de Espanha para que os alunos pudessem localizar os lugares de que se estava a falar.

Experiência nº 3

Contextualização

Parte 3 - Entornos

Data: 26 de abril de 2016

Tema: “En la ciudad”

Duração: 45 minutos

Objetivos:

- Conhecer e utilizar vocabulário relacionado com a cidade: lugares e serviços
- Conhecer e utilizar vocabulário relacionado com meios de transporte
- Utilizar a preposição “en” com meios de transporte

Conteúdos:

- Vocabulário relacionado com a cidade: lugares e serviços
- Vocabulário relacionado com meios de transporte

Materiais

- Quadro, marcadores, computador, projetor, colunas, dois fragmentos do primeiro capítulo da série televisiva “Manolito Gafotas”²⁰; texto adaptado de *Manolito Gafotas*, (Lindo, 2010: 17-21) e ficha de trabalho.

Descrição da atividade:

Nesta aula, utilizou-se como ferramenta um excerto de um texto literário para ensinar léxico relacionado com a cidade. Cumprindo-se as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura, iniciou-se com a apresentação de um fragmento do primeiro capítulo de uma série espanhola – “Manolito Gafotas” – inspirada na obra com o mesmo nome, da escritora Elvira Lindo. Após o visionamento, criou-se um momento de interação oral, tendo sido colocadas questões como: “¿Qué están haciendo los personajes?”, “¿Qué personas vemos en la película?”, “¿Dónde empieza la acción?”, “¿Dónde termina?”, “En vuestra opinión, ¿cuál es la intención de los personajes cuando se llevan el banco del jardín al supermercado?”, “A ver si tenéis buena memoria: ¿qué vemos por el camino desde el parque hasta el supermercado?”. De seguida, projetou-se um PowerPoint (Anexo 10) não só para facilitar a compreensão do vídeo, como para introduzir as unidades lexicais-alvo e também

²⁰ Adaptação da obra de Elvira Lindo por Antonio Mercero para a Antena 3 Televisión (2004); disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=t065gqe6QAo> (acedido em 16-04-2016).



para levar à descoberta do tema da aula. Assim, foram sendo projetadas várias perguntas com imagens e os alunos tinham de eleger as opções corretas e só depois é que aparecia a palavra escrita.

Seguidamente, projetou-se o início do capítulo e, através de algumas pistas, os alunos conseguiram reconhecer do que se tratava (além de terem conhecido o livro na aula de 1 de março, também já tinham visto no ano anterior a versão da obra em filme com a professora orientadora). Após se dirigir a atenção para a *boca de metro* que se via na imagem inicial do vídeo e encimada por uma placa com o topónimo Madrid, mostrou-se à turma uma canadiana com os seus típicos botões. Então, após um momento de interação oral para se fazer a descrição desta peça de roupa e a introdução das palavras *trenca* e *cuerno*, que surgem no texto, realçou-se a diversidade de sistemas para abrir e fechar peças de vestuário através da própria roupa dos alunos: *cuernos*, *botones*, *cremalleras*. Continuando em interação oral com a turma, esta foi conduzida para a utilização de unidades já conhecidas como *tiendas*, *tipos de tiendas*, *frutería*, *panadería*, *zapatería*, *tienda de ropa*, entre outras, e perguntou-se que relação poderia haver entre a entrada do metro para a cidade de Madrid e aquela peça de roupa. Desta forma, foram conduzidos ao excerto da obra (Anexo 11) e à palavra *mercería* (desconhecida dos alunos e, por isso, registada no quadro) uma vez que esta é a loja onde Manolito vai com o seu avô para comprar o *cuerno* para a sua *trenca*.

Feito o *preteaching*, os alunos fizeram uma primeira leitura do texto, durante a qual tiveram que descobrir onde é que a personagem e o seu avô viram uma conhecida apresentadora de televisão (surgindo a palavra *cafetería*). Após a leitura, explicaram-se rapidamente algumas expressões como *coger el metro* e *dar un garbeo* e recordou-se a unidade *paso de cebra* aparecida anteriormente na compreensão do vídeo. Neste momento, também se chamou a atenção para o contraste entre as imagens que ilustram o texto – a periferia/ Carabanchel (bairro operário) e o centro histórico (a Gran Vía: lugar de turismo, de ócio e de compras).

De seguida, os alunos realizaram individualmente a atividade de pós-leitura (Anexo 11), estipulando-se alguns minutos para cada exercício. À medida que os foram realizando, foi-se fazendo a respetiva verificação de respostas através do seu registo no quadro. A questão 4 b), na qual os alunos tinham de escolher uma das opções: *en tren*, *en metro* ou *en coche*, serviu para a introdução do conteúdo léxico-gramatical destinado a esta aula – a preposição *en*, sempre utilizada com meios de transporte –, e algumas unidades exemplificativas que designam meios de transporte. A informação foi apresentada no quadro e os alunos copiaram-na para os seus cadernos.



Comentário:

Nesta aula, colocando-se em prática o ensino do léxico a partir do texto, procurámos contemplar as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Solé, 1992, *apud* Moreno García, 2015: 285). A pequena sessão de vídeo com que se deu início à aula teve como objetivo principal cumprir a fase da pré-leitura, pois pretendeu centrar a atenção dos alunos em aspetos linguísticos, especificamente em unidades lexicais relacionadas com a cidade e que os alunos iriam encontrar no texto selecionado. Constituiu-se, portanto, como ponto de partida não só para a discussão do que se acabava de ver como também para introduzir o texto a trabalhar em aula (Bello Estévez, 1990: 196-198).

A seleção deste fragmento teve várias intenções: a primeira consistiu em criar curiosidade nos alunos: perceber, primeiramente, por que razão três homens idosos estavam a roubar um banco de jardim; depois, perceber para onde o iriam transportar, tendo palmilhado com ele um longo percurso dentro da cidade e, por fim, por que razão o levaram para a secção dos congelados de um supermercado. A segunda intenção teve que ver com a introdução das personagens do texto que se iria trabalhar, e que se cumpriu através da interação oral após o visionamento de um segundo fragmento do início do episódio. Neste, foi possível identificar não só o avô de Manolito, porque foi este quem liderou o “assalto” ao jardim, mas também o lugar onde decorre a ação, pois aparece a identificação do bairro de Carabanchel Alto. É também aqui que surge a descrição daquele lugar feita por Manolito, personagem já conhecida dos alunos. A terceira intenção foi ir ao encontro do pretexto necessário para a introdução de novas unidades lexicais relacionadas com a cidade, conteúdo lexical designado para esta aula.

Dado que no excerto não há qualquer diálogo entre as personagens, as imagens falaram por si mesmas: o cenário (do jardim público até ao supermercado, fazendo-se um percurso pela rua do bairro) permitiu observar *papeleras, aceras, calles, tiendas, peatones, coches* e um *paso de cebra*, tudo unidades-alvo que nos interessavam. Conseguiu-se, assim, uma vantagem da componente visual referida por Bello Estévez (1990: 203). No entanto, e em retrospectiva, achamos que poderia ter sido mais rentável se tivéssemos previsto uma pergunta de pré-visualização que fosse ao encontro da identificação de lugares que aparecem no vídeo. Por outro lado, dadas as características deste fragmento, vemos agora que ele também podia ter sido explorado posteriormente na prática da expressão escrita, se pedíssemos aos alunos que imaginassem uma história a partir daquilo que viram.

A interação inicial fez apelo a conhecimentos prévios, quando se conduziu os alunos à utilização de unidades como *tiendas, frutería, panadería, zapatería, tienda de ropa*. Se disponibilizássemos de

mais tempo, e na linha de autores como Nation (2000: 132), Higuera García (2004: 17) ou Moreno García (2015: 478), teria sido oportuna a construção de um *word map* com tipos de lojas e, em simultâneo, utilizar a hierarquização hiperónimo/hipónimo (Baralo, 2007: 393; Higuera García, 2004: 17; Karadjounkova, 2009: 78-79).

Ao trazer para a aula o casaco-canadiana, pretendeu-se utilizar um recurso que permitisse, mais uma vez, a aproximação do léxico aos objetos reais a que se referem e que o processo de memorização fosse facilitado (Moreno García, 2015: 471). Por outro lado, facultou o trabalho prévio com as unidades *cuernos para las trenzas*, *cremalleras*, e *mercería* de uma forma chamativa. Por conseguinte, no sentido de resolver antecipadamente problemas de vocabulário que pudessem surgir quando os alunos fossem confrontados com o texto (Nation, 2008: 60), procedeu-se ao *preteaching* destas unidades. Pretendeu-se, assim, facilitar o trabalho no âmbito da compreensão escrita, não só porque eram unidades desconhecidas dos alunos como também porque eram importantes para o entendimento do texto (Nation, 2008: 60; 2000: 353; Gómez Molina, 2003: 100-101).

A propósito da palavra *mercería*, salientou-se que se tratava de um falso amigo ao contrastá-la com a portuguesa *mercearia*. Neste momento, observando a possibilidade de unir o gramatical e o significativo (Gómez Molina, 2003: 96), teria sido oportuna a associação do sufixo *-ería* a outras palavras conhecidas como *panadería*, *peluquería*, *librería*, levando, assim, os alunos à explicação do significado deste elemento neste contexto (Nation, 2000: 63): “oficio o local donde se ejerce”²¹.

Já na fase seguinte, utilizou-se uma estratégia de atenção focalizada (Moreno García, 2015: 144-145) ao optar-se por fazer uma questão de pré-leitura cujos objetivos se centraram na aproximação ao texto e na procura de uma informação específica. Pelo facto de essa informação necessária à resposta estar situada praticamente na última parte do texto, algo que já foi pensado previamente, teve de haver a leitura silenciosa e atenta até ao seu final. A resposta a esta pré-questão implicava a unidade *cafetería*, palavra já conhecida pelos alunos, procurando-se, desta forma, não dificultar em demasia essa primeira aproximação ao texto e manter o interesse dos alunos (Solé, 1992, *apud* Moreno García, 2015: 285).

Respondida a questão de pré-leitura, seguiu-se a leitura em voz alta feita pelos próprios alunos. Não houve um modelo prévio de leitura porque o excerto não era difícil, logo, não se colocou em risco a compreensão do texto e permitiu-se aos discentes a realização de uma atividade de que gostam particularmente. Após a leitura, dedicou-se atenção às expressões como *coger el metro* e *dar un*

²¹ <http://dle.rae.es/?id=G24mVJy|G26MGRS>



garbeo, levando-se os alunos à definição das unidades através do contexto (Nation, 2008: 64); recordou-se, ainda, a unidade *paso de cebra* aparecida anteriormente na compreensão do vídeo. Neste momento, ao terem sido utilizadas imagens que ajudaram na construção do sentido do texto (Durão e Andrade, 2006: 137), chamou-se a atenção para o contraste entre as duas ilustrações – a periferia/ Carabanchel (bairro operário) e o centro histórico (a Gran Vía: lugar de turismo, de ócio e de compras), estando estas imagens reais, assim, ao serviço da interação oral (destacou-se, por exemplo, o *paso de cebra* que se vê na primeira imagem), da exploração do texto e da apresentação de um conteúdo cultural (Moreno García, 2015: 358-359).

Relativamente ao texto selecionado, um excerto do capítulo “El cuerno de Manolito” (da obra *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo), vimos nele várias vantagens: a possibilidade de se trabalhar com uma quantidade razoável de unidades-alvo, a possibilidade de os alunos encontrarem essas unidades-alvo em contexto real e a de verificarem de que forma elas encaixam no significado do texto como um todo (Scrivener, 2011: 194).

No sentido de melhor servir os nossos objetivos (por exemplo, contrair o texto, simplificar ou substituir termos), procedeu-se a adaptações que passaram pelo corte de alguns fragmentos, pela adição de outros e pela substituição de umas unidades por outras (Nation, 2008: 61-62). Por exemplo, dada a natureza fragmentária do texto, pois tratava-se de um excerto, adicionámos a expressão “en Madrid” à frase “así que mi abuelo Nicolás y yo cogimos el metro para ir al centro.”, uma vez que a ausência de referência criou a necessidade da localização espacial da ação. Também achámos pertinente substituir no período “En mi barrio, que es Carabanchel, hay de todo. Hay una cárcel, autobuses, niños, presos, madres, drogadictos y panaderías” a palavra *drogadictos* por *guarderías*. Tal deveu-se a dois aspetos: por um lado, pretendeu-se reforçar a interiorização e o domínio da palavra que já havia sido objeto de explicitação na atividade de motivação inicial; por outro lado, evitou-se uma unidade lexical que poderia causar constrangimento na sua explicitação, não só pela carga social negativa que implica como também pela faixa etária do público-alvo, além de ser passível de desviar o objetivo didático delineado para a atividade. Outro exemplo de substituição deu-se com a utilização da unidade *mercería* em lugar do original advérbio de lugar *allí*. Desta forma, além de se ter introduzido um termo relativo a lugares na cidade, este permitiu contrastar a LE e a LM no que diz respeito aos falsos amigos.

Na fase da pós-leitura, as unidades-alvo foram colocadas em exercícios depois do texto (Nation, 2008: 63), criando-se um momento de resposta a perguntas, de comentários e de troca de opiniões durante a verificação das respostas. A ficha, por nós elaborada e composta por quatro questões, começou por apresentar um exercício para prática da compreensão, do género V/F que, utilizando o



vocabulário já tratado, não apresentou dificuldade para os alunos. O segundo consistiu no preenchimento de espaços, estando a informação necessária disponível na ficha (Nation, 2000: 98); o terceiro implicou a seleção da opção correta e o último, um pouco mais complexo, exigiu que os alunos procurassem no texto expressões correspondentes às dadas no enunciado. Na generalidade, todos responderam às questões dentro do limite de tempo estipulado para cada uma. Quanto à verificação das respostas, foi feito o registo no quadro, mas, observada a escassez de tempo na parte final da aula, teria sido mais rentável se tivéssemos optado pela projeção das respostas.

Em síntese, esta experiência de didatização, tendo o texto como ferramenta principal para o ensino do léxico, permitiu o uso de material diversificado, designadamente, o vídeo, que captou a atenção de imediato, o PowerPoint, que conduziu à exploração do vídeo, o material real (a canadiana) para a introdução de unidades-alvo, bem como o excerto do livro de Elvira Lindo – *Manolito Gafotas*. Em retrospectiva, achamos que as perguntas de pré-visionamento e de pré-leitura, por uma questão de clareza, deviam ter sido escritas no quadro e que a técnica do *guessing from context*, aplicada após a leitura de cada parágrafo, interferiu um pouco no entendimento geral do texto, devendo-se ter optado por utilizá-la apenas no final.



Considerações finais

As experiências levadas a cabo ao longo da prática pedagógica, a par com a investigação desenvolvida, permitem-nos confirmar que o papel do léxico na evolução da competência comunicativa do falante é basilar e estruturante. O seu ensino, não devendo centrar-se apenas em unidades lexicais isoladas, mas também em unidades lexicais compostas, as “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas”, nas palavras de Higuera García (1997: 35), revela-se tanto mais eficaz quanto maior é a exposição dos alunos à aprendizagem em contexto. Por outro lado, a apresentação dos conteúdos lexicais, a sua memorização, a prática e o conseqüente uso efetivo desses conteúdos por parte dos aprendentes têm o seu sucesso diretamente dependente da motivação que se cria no espaço de sala de aula. Este constitui talvez o nosso maior desafio. De facto, desencadear a curiosidade natural no público-alvo, selecionar atividades apelativas, conceber e utilizar materiais didáticos atrativos são o garante para a aula surgir como um momento de aprendizagem. Se essa aprendizagem puder desenvolver-se com algum espírito lúdico, tornar-se-á mais fácil provocar as reações dos alunos e, conseqüentemente, consciencializá-los de que são o centro da aula e da aprendizagem.

Os conhecimentos adquiridos nas disciplinas curriculares do Mestrado, a leitura de autores de referência e a prática pedagógica observada mostraram-nos que o E-A do léxico em LE, e atendendo à nossa experiência como professora de Português como LM, é um processo mais complexo do que à partida julgávamos. Não havendo “receitas” em relação às estratégias a utilizar, consideramos agora que o mais acertado é primar pela diversidade, sem nunca perder o foco nas características da turma e nos objetivos de cariz comunicativo. Por outro lado, porque as aulas dedicadas ao ensino do léxico implicam naturalmente conteúdos de diferentes áreas do E-A, desde conteúdos culturais até à gramática, houve sempre a preocupação de as desenvolver como se de uma narrativa se tratasse e de modo a que decorressem natural e progressivamente. Assim, adequaram-se as atividades planeadas aos materiais selecionados, aos conteúdos a transmitir, às metas a atingir e às competências a desenvolver para que as aulas se constituíssem um todo sistemático e natural e se mantivessem os alunos, tanto quanto possível, atentos e interessados. Constatada a necessidade de os diversos momentos da aula estarem ligados entre si, verificámos que os materiais utilizados podem ser uma ajuda fundamental se pensarmos naquilo que há de comum entre eles: o fragmento de um vídeo conduziu a um texto, este, por sua vez, viabilizou o encontro com novas unidades



lexicais e algumas destas unidades (sendo verbos) conduziram à aprendizagem de verbos com alteração vocálica.

A utilização do texto, como evidenciámos no parágrafo anterior, permitiu-nos confirmar também que ele é uma ferramenta extremamente útil no E-A do léxico em LE, especialmente se estiver relacionado com a vida e os interesses pessoais dos alunos, tal como sugere Moreno García (2015: 105). O texto foi utilizado como primeira forma de contacto com unidades-alvo, serviu para promover a exposição à língua em situações reais e possibilitou a recuperação de unidades aprendidas.

Ao longo da prática pedagógica, verificámos que um dos aspetos que torna mais complexo o processo de E-A do léxico é a dificuldade dos alunos em reter na memória, especialmente a médio e longo prazo, as unidades lexicais aprendidas. Assim, tendo em conta que a aquisição do léxico em LE implica o constante acumular de unidades, mas também a necessidade de as relacionar umas com as outras e, por vezes, de as reorganizar no cérebro, foi importante a manutenção de atividades de *repaso*. Confirmámos, desta forma, que o desenvolvimento de atividades que propositadamente impliquem o reencontro e o uso, em contextos diferentes, de palavras aprendidas é igualmente útil. Não obstante, vemos como fundamental a aplicação de atividades cujos conteúdos fiquem na memória dos alunos, “hagamos [...] algo insólito, llamativo, desconcertante” (Moreno García, 2015: 102) pois, desta forma, se não garantirmos a retenção imediata das unidades lexicais-alvo, pelo menos contribuiremos para a facilitação da sua recuperação *a posteriori*.



Referências bibliográficas

- Alonso, Maria Cibele Gonzalez Pellizzari (2013). *Ensino-aprendizagem de léxico em Espanhol como língua estrangeira (E/LE) por meio de corpora*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Alves, José Matias (Dir.) (2001). *Conselho da Europa - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf (consultado em 23-01-2017)
- Audigier, Jean-Claude (2006). *Mémoire professionnel – La mémorisation du lexique*. Disponível em <http://www.youscribe.com/BookReader/Index/384523?documentId=356014> (consultado em 12-04-2017)
- Baralo, Marta (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. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf (consultado em 13-04-2017)
- Baralo, Marta; Genís, Marta; Santana, Maria Eugenia (2009). *Vocabulario - Medio B1*. Madrid: Anaya.
- Baralo, Marta (2012). “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 11. Disponível em https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/revistasPDF/526a47d5a07b3_revista_completa_11.pdf (consultado em 11-02-2017)
- Bello Estévez, Pilar *et alii* (1990). *Didácticas de las segundas lenguas, estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana.
- Borges-Duarte, Irene; Henriques, Fernanda; Dias, Isabel Matos (org.) (2000). *Texto, leitura e escrita - Antologia*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, Conceição; Cravo, Ana e Duarte, Eulália (2015). *Metas Curriculares de Inglês, Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf (consultado em 31-01-2017)
- Carta Educativa do município de Coimbra*, 2008-2015. Disponível em http://www.cm-coimbra.pt/dmdocuments/Carta_Educativa_do_Municipio_de_Coimbra-2008-2015.pdf (consultado em 10.11.2015)
- Carter, Ronald e McCarthy, Michael (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow: Pearson.



- Ceia, Carlos (Coord.). *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL). Disponível em <http://www.edtl.com.pt> (consultado em 16-03-2017)
- Cervero, María Jesus e Pichardo Castro, Francisca (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4 (apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo).
- Durão, Adja e Goes de Andrade, Otávio (2006). "Pautas para la enseñanza del léxico". In López Ramírez, Ana; Pellizzari Alonso, Mª (coord.). *Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje del léxico en ELE, Actas del XIV Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*. São Paulo: Consejería de Educación, 135-142. Disponível em <http://www.educacion.gob.es/dms-static/1c794cf2-bf9c-4c70-8dfb-e8970fc02e53/consejeriasexteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/seminario/seminarxiv-06.pdf> (consultado em 14-08-2012)
- Ellis, Nick C. (1994). "Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation". In N.C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 211-282). London: Academic Press.
- Fialho, Marta Sá e Montes Izco, Teresa (2009). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 7.º, 8.º e 9º anos de escolaridade*. Ministério da Educação.
- Gómez Molina, José Ramón (2003). "La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos" (EpFC). *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Centro Virtual Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf (consultado em 24-03-2017)
- Gómez Molina, José Ramón (2004a). "Las unidades léxicas en Español". *La enseñanza de léxico en el aula de ELE*. Madrid: SGEL Hachette, 56, 27-50. Disponível em <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=a7hINyXfuZA%3D&tabid=774&mid=1543&language=en-US> (consultado em 30-03-2017)
- Gómez Molina, José Ramón (2004b). "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.
- Gómez Molina, José Ramón (2004c). "Las unidades léxicas en Español". *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/ lengua extranjera*, colección *Carabela*, 56. Madrid: SGEL, 27-50.
- Gómez Molina, José Ramón (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arcos/Libros.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson.



- Higueras García, Marta (1997). "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros". *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 8, 35-49. Disponível em http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1 (consultado em 19-03-2017)
- Higueras García, Marta (2004). "Claves prácticas para la enseñanza del léxico". Disponível em <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/9.Higueras.pdf> (consultado em 20-04-2017)
- Higueras García, Marta (2007), "Técnicas para la enseñanza del léxico". *Mosaico, Revista para la promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 20, 37-42.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Censos 2011. Região Centro – 2011*. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=156644135&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554 (consultado em 12.10.2015)
- Karadjoukova, Magdalena Pentcheva (2009). *La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de E/LE*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Lewis, Michael (2002). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Boston: Heinle. Disponível em <https://archive.org/stream/TheLexicalApproachTheStateOfELTAndAWayForwardMichaelLewis2002V2/The%20Lexical%20Approach%20-%20The%20State%20of%20ELT%20and%20a%20Way%20Forward%20-%20Michael%20Lewis%202002%20v2#page/n1/mode/2up/search/little+can+be> (consultado em 08-03-2017)
- Lindo, Elvira (2010). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfabeta.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreira, Luísa; Meira, Suzana e del Pino Morgádez, Manuel (2014). *Pasapalabra 7ºano*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, Luísa; Meira, Suzana e del Pino Morgádez, Manuel (2014). *Pasapalabra 7ºano, Cuaderno de ejercicios*. Porto: Porto Editora.
- Moreno García, Concha (2015). *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Nation, Paul (1993). "Vocabulary size, growth and use". R. Schreuder and B. Weltens (eds.), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. *The Bilingual Lexicon*. Disponível em <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1993-Vocabulary-growth.pdf> (consultado em 04-04-2017)



- Nation, Paul (2000). *Learning Vocabulary in Another Language*. Disponível em <http://xombi.inter.hu/zn/ul/Learning%20Vocabulary%20in%20Another%20Language.pdf> (consultado em 04 de abril de 2017)
- Nation, Paul (2008). *Teaching Vocabulary – strategies and techniques*. Boston: Heinle.
- Pordata - Base de dados Portugal Contemporâneo (2015). Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em <https://www.pordata.pt/DB/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela> (consultado em 10.11.2015)
- Portal da Educação da Câmara Municipal de Coimbra: https://www.cm-coimbra.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=2814&Itemid=863 (consultado em 12.10.2015)
- Projeto Educativo do Colégio Bissaya Barreto. 2015/2016* (2015). Coimbra, Colégio Bissaya Barreto.
- Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española – Edición del Tricentenario*: <http://dle.rae.es/?id=G24mVJy|G26MGRS>
- Reglamento Interno 2015* (2015). Coimbra, Colégio Bissaya Barreto.
- Richards, Jack e Rodgers, Theodore (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL - Educación.
- Santamaría Pérez, María (2006). *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Scrivener, Jim (2011). *Learning Teaching – the essential guide to English language teaching*. Oxford: MACMILLAN.
- Thornbury, Scott (2003). *About Language – tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thornbury, Scott (2006). *An A-Z of ELT – a dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. Oxford: MACMILLAN.
- Wilkins, David Arthur (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

ANEXOS

1. Ordena los fragmentos de a) a j) del siguiente diálogo de manera a que se obtenga un texto coherente.

- a) ____ Sí, vale. [~~Me apunto a tomar algo~~] ¿A qué hora quedamos?
- b) ____ ¡Va, no te preocupes! ¿Por qué no quedamos para mañana?
- c) ____ Estupendo. Quedamos [~~en la taquilla~~] en la puerta del cine Fuencarral. ¡Hasta mañana!
- d) ____ Sí, vale; mañana me va bien. ¿Por qué no vamos al cine?
- e) ____ ¡Óptima idea! ¿Qué te parece si vamos a ver la última película de Almodóvar?
- f) ____ No. No voy a hacer nada... voy a quedarme en casa viendo la tele. ¿Por?
- g) ____ A las ocho, ¿te parece bien?
- h) ____ Porque quería preguntarte si te apetece salir [~~a tomar algo~~] a la calle.
- i) ____ ¡Hola! ¿Vas a hacer algo esta tarde?
- j) ____ ¿A las ocho? No puedo, lo siento. Me acabo de acordar de que a esa hora [~~tengo cita con el dentista~~] voy al dentista.

acostarse

despertarse

levantarse

ducharse

vestirse

salir de casa

desayunar

volver a casa

practicar deporte

cenar

lavarse (los
dientes)

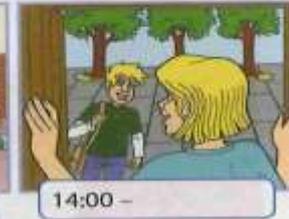
ir al cole

PasaPalabras

1 Vocabulario. Un día normal en la vida de Juan.

1.1. Escuchar. Completa los pies de foto con las expresiones dadas. Luego, escucha la grabación y comprueba tus respuestas.

acostarse • arreglar la cocina • asistir a clases
 cenar en familia • coger el autobús
 comer en el comedor • desayunar
 despertarse • ducharse • hacer los deberes
 levantarse • merendar y jugar videojuegos
 poner la mesa • practicar deporte
 salir de casa e ir al cole • ver la tele
 vestirse • volver a casa



1

¿Conocéis a este personaje?

¿Cómo la describís?



2

¿Cuál es el nombre de la película de dibujos animados donde Rapunzel es la protagonista?

Según la imagen, ¿quiénes son los personajes principales?



3

¿Dónde vive Rapunzel?



4

¿Cómo será su rutina diaria?



5

¿Cuál será su sueño?



6

Observa el video y escucha atentamente la canción de Rapunzel



Imagens:
https://www.google.pt/search?q=rapunzel+enredados&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=0ahUKEwi_u8al7pUAnXDnBoKHTVxDIOQ_AUJCigB&biw=1024&bih=487&dpr=1.25 (acedido em 20-01-2016)



8

Ahora contesta



1. ¿Cuántos personajes salen en este vídeo?
2. Dentro de la torre, ¿dónde está Rapunzel?
3. ¿Cuáles son las actividades que Rapunzel hace todos los días?
4. ¿Qué título le darías a este video?

9

Escucha otra vez la canción de Rapunzel



Imagens:
https://www.google.pt/search?q=rapunzel+enredados&tbn=isch&source=lnms&sa=X&ved=0ahUKewi_u8al7pUAhXDnBokHTVxDIOQ_AUICjgB&biw=1024&bih=487&dpr=1.25 (acedido em 20-01-2016)

10

Ahora completa la letra



Ya son las siete, hay que _____ en marcha
Con las tareas ya _____ que _____.
Hay que limpiar a fondo toda la casa.
Terminé. ¿Y qué _____ yo hasta mañana otra vez?
Un libro ahora leeré, o tal vez dos o tres,
Y pintaré algo nuevo en mi gran pared
Tocar, luego tejer y después cocinar.
¿Cuándo mi vida va a _____?

11



Luego haré puzles, tirar dardos y galletas,
Papel mache, ballet y algo de ajedrez,
Alfarería, teatro y _____ velas,
Estirar, dibujar, escalar, diseñar.
Más libros releeré, y el rato pasaré,
De nuevo buscaré algún hueco en la pared
Después cepillaré y más cepillaré
Encerrada en el mismo lugar
Y me pregunto, pregunto, pregunto, mi vida
¿Cuándo va a _____?

12



Mañana, al fin, las luces veré
Y en cada cumpleaños las _____ a ver...
¿Adónde van? Allí _____ ir,
Quizás hoy madre me permita al fin _____...

Letra: https://www.youtube.com/watch?v=Te1_h6YuzUY

(Conceção própria)

Espanhol

Nome: _____

N.º: ____ Ano: ____ Turma: ____ Data: __/__/____

COLÉGIO
BISSAYA
BARRETO

La rutina diaria de Rapunzel

1. Escucha la canción y complétala.

Quando mi vida va a comenzar

Ya son las siete, hay que _____ en marcha

Con las tareas ya _____ que _____.

Hay que limpiar a fondo toda la casa.

Terminé. ¿Y qué _____ yo hasta mañana otra vez?

Un libro ahora leeré, o tal vez dos o tres,

Y pintaré algo nuevo en mi gran pared

Tocar, luego tejer y después cocinar.

¿Cuándo mi vida va a _____?

Luego haré puzzles, tirar dardos y galletas,

Papel mache, ballet y algo de ajedrez,

Alfarería, teatro y _____ velas,

Estirar, dibujar, escalar, diseñar.

Más libros releeré, y el rato pasaré,

De nuevo buscaré algún hueco en la pared

Después cepillaré y más cepillaré

Encerrada en el mismo lugar

Y me pregunto, pregunto, pregunto, mi vida

¿Cuándo va a _____?

Mañana, al fin, las luces veré

Y en cada cumpleaños las _____ a ver...

¿Adónde van? Allí _____ ir,

Quizás hoy madre me permita al fin _____



Imagem:

https://www.google.pt/search?q=rapunzel+enredados&tbm=isch&source=lnms&sa=X&ved=0ahUKEwj_u8aI7piUAhXDnBoKHTVxDi0Q_AUICjgB&biw=1024&bih=487&dpr=1.25 (acedido em 20-01-2016)

empezar
hago
comenzar
hacer
comenzar
vuelvo
salir
tengo
ponerse
quiero

Letra: <https://www.musixmatch.com/es/letras/Carmen-L-C3%B3pez/Cuando-Mi-Vida-Va-a-Comenzar> (acedido em 20-01-2016)

(Conceção própria)



(Fotografias pessoais)

IR A LA PLAYA	ESQUIAR
MONTAR EN BICI	JUGAR A LAS CARTAS
VER UNA PELÍCULA	JUGAR A LA PLAYSTATION
LEER UN LIBRO	HACER UN PUZLE
IR DE VIAJE	IR A UN FESTIVAL DE VERANO

(Conceção própria)

<http://www.pedacosdavida.com/pedacos/benidorm.htm>
(accedido em 22-02-2016)



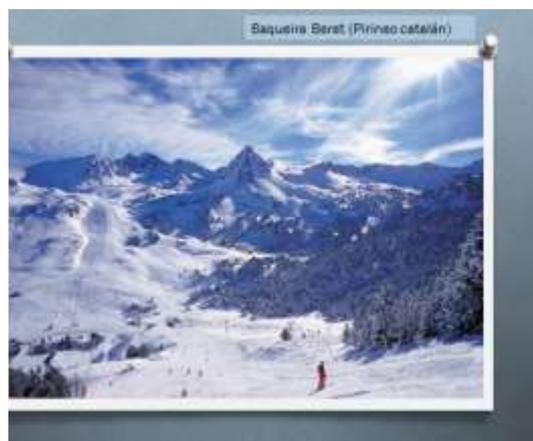
<http://enbarcelona.com/ciudad/noticias/Playas-y-piscinas-de-Barcelona-72> (accedido em 22-02-2016)

<http://bhaktivogasummer.com/retreats/>
(accedido em 22-02-2016)



<https://aboattime.com/en/yacht-charter-in-tenerife>
(accedido em 22-02-2016)

<http://www.lugaresdenieve.com/?q=es/noticia/baqueira-beret-se-prepara-para-el-verano> (accedido em 22-02-2016)



<http://escuelasierranevada.com/escuela-clases-esqui-sierra-nevada/clases-de-esqui-para-ninos-en-sierra-nevada/> (accedido em 22-02-2016)

1 Actividades de ocio.

1.1. A cada actividad hazle corresponder una acción sinónima.



a. Escuchar una canción.



b. Ver una película.



c. Preparar una tarta de cumpleaños.



d. Hacer ejercicio físico.



e. Tocar la guitarra.



f. Practicar flamenco.



g. Hacer compras en el centro comercial.



h. Hacer las compras del mes en el supermercado.



i. Hablar por teléfono.



j. Hablar en la web.



k. Pasar el tiempo haciendo juegos.



l. Echarse la siesta.

- | | | |
|------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| 1. Bailar. | 5. Hacer deporte. | 9. Ir de compras. |
| 2. Chatear. | 6. Dormir. | 10. Tocar un instrumento. |
| 3. Escuchar música y bailar. | 7. Jugar. | 11. Ver la tele. |
| 4. Cocinar. | 8. Llamar por teléfono. | 12. Hacer la compra. |

1.2. A cada actividad hazle corresponder uno o más espacios.

- en el campo en el centro comercial en las calles peatonales
- en casa en una escuela de danza en el ordenador
- en el parque en el mar en el salón en la cafetería
- en la playa en la discoteca en la habitación
- en la montaña en la piscina en el cine

- a. Ver una película: en casa, en el cine.
- b. Hacer bici: _____
- c. Bailar: _____
- d. Correr: _____
- e. Pasear: _____
- f. Quedar con los amigos: _____
- g. Surfear en Internet: _____
- h. Leer: _____
- i. Hacer esquí: _____
- j. Ir de compras: _____
- k. Nadar: _____

1.3. Escribe el verbo correspondiente a cada nombre. Luego, encuentra los verbos en la sopa de letras.

- a. natación: _____
- b. juegos: _____
- c. comidas: _____
- d. bebidas: _____
- e. sueños: _____
- f. libros: _____
- g. patines: _____
- h. escritura: _____
- i. baño: _____
- j. colección: _____
- k. instrumento musical: _____
- l. televisión: _____

T	O	C	A	R	F	G	B	S	O
C	H	O	Y	C	C	L	E	E	R
O	A	L	W	D	C	P	B	N	J
M	M	E	Q	Q	Y	N	E	E	P
E	S	C	R	I	B	I	R	N	A
R	B	C	Q	N	A	D	A	R	T
J	T	I	S	O	Ñ	A	R	C	I
U	X	O	R	Z	A	Z	O	P	N
G	P	N	R	M	R	T	U	L	A
A	U	A	R	N	S	A	V	E	R
R	Q	R	N	H	E	Y	E	A	U

¿Qué vemos en el parque de Carabanchel?

1  Una terraza

2  Bancos de jardín

3  Árboles

4  Una fuente

¿Qué vemos en el parque de Carabanchel?

5  Un parque infantil

6  Una guardería

¿Qué vemos en la calle?

7  Coches

8  Motos

9  Una cerca

10  Una acera

¿Qué vemos en la calle?

11  Bicicletas

12  Peatones

13  Una glorieta

14  Un paso de cebra

¿Adónde van los personajes?

15  Al supermercado

16  Al centro comercial

1. https://www.google.pt/search?q=terrazas+p%C3%ABlicas&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi6-faXhZvUAhUlzRQKHZ2IB2cQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
2. https://www.google.pt/search?q=bancos+de+jard%C3%ADn&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiQ04OqhZvUAhXMshQKHVuoDPEQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
3. https://www.google.pt/search?q=%C3%A1rboles&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi8-n0hZvUAhXBxhQKHQ8SDtQQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
4. https://www.google.pt/search?q=fuentes&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi0gMSRhpvUAhVFXRoKHd0IDbMQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
5. https://www.google.pt/search?q=parques+infantiles&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjptsmihpvUAhVL2hoKHbzKASgQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
6. https://www.google.pt/search?q=edificios+de+guarder%C3%ADas&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjxntvZhpvUAhVD0xQKHxjGCB0Q_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
7. https://images.search.yahoo.com/search/images; ylt=AwrBT8QENS9ZQSYA9IBXNyoA; ylu=X3oDMTB0N2Noc21IBGNvbG8DYmYxBHBvcwMxBHZ0aWQDBHNlYwNwaXZz?p=coches+en+la+calle&fr2=piv-web&fr=mcafee_uninternational
8. https://www.google.pt/search?q=motos+en+la+calle&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjpneOyiZvUAhVLwBQKHUjvBCEQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
9. https://www.google.pt/search?q=cercas&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwimyqPbiZvUAhUEVRQKHdNEBkYQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
10. https://www.google.pt/search?q=aceras&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiflIClipvUAhVGVBQKHao8AM0Q_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
11. https://www.google.pt/search?q=bicicletas&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjs8t-aipvUAhVLVhQKHcqtB7sQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487#tbm=isch&q=bicicletas+en+la+calle (consultado em 15-04-2016)
12. https://www.google.pt/search?q=peatones&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj76_LipvUAhVFLhoKHQKZBC4Q_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
13. https://www.google.pt/search?q=glorietas&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi7ypndipvUAhWHqxoKHSymCyAQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
14. https://www.google.pt/search?q=pasos+de+cebra&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiMlcGPi5vUAhXFWBoKHR5WBBIQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
15. https://www.google.pt/search?q=supermercados&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiJ86Kii5vUAhULWROKHxN4DCYQ_AUIBygC&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)
16. https://www.google.pt/search?q=centros+comerciales&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiChpC2i5vUAhUGExoKHZQoAREQ_AUIBigB&biw=1024&bih=487 (consultado em 15-04-2016)

Espanhol

Nome: _____

N.º: ____ Ano: ____ Turma: ____ Data: __/__/__

**1. Lee el siguiente texto.****En Madrid**

En mi barrio, que es Carabanchel, hay de todo. Hay una cárcel, autobuses, niños, presos, madres, guarderías y panaderías, pero no hay cuernos para las trenzas, así que mi abuelo Nicolás y yo cogimos el metro para ir al centro de Madrid. Mi madre nos había mandado a una tienda que hay en la Puerta del Sol, donde van todas las madres del mundo mundial a comprar botones, cremalleras, agujas y cuernos.



<http://luisiaguilar.com/carabanchel-10/>
(accedido em 16-04-2016)

Después de estar en la mercería una hora, dijo mi abuelo:

- Ya hemos cumplido con nuestras obligaciones; ahora vamos a darnos un garbeo por la Gran Vía, Manolito. Y yo le contesté:

- Vale, abuelito querido.



Mientras cruzábamos la Gran Vía en el paso de cebra, me puse a saltar de la risa que me daba y me dijo mi abuelo:

- No saltes, que en la Gran Vía no se puede saltar porque está debajo el metro y esto, por menos de nada, se viene abajo.

Así que me controlé y salté solo mentalmente. Enseguida, mi abuelo me compró una hamburguesa.

Creo que fue el día más importante de mi vida. Cuando estábamos en la calle mirando los escaparates de las tiendas, vimos a una chica que presenta los telediarios sentada en una cafetería. Mi abuelo y yo nos quedamos mirándola hasta que...

Elvira Lindo (2010), *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara (adaptado)

2. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

- a) En Carabanchel hay mercerías que venden cuernos para las trenzas. ____
- b) En el barrio de Manolito hay una estación de metro. ____
- c) Manolito y su abuelo no logran comprar el cuerno para la trenca. ____
- d) Manolito y su abuelo encuentran a la presentadora del telediario en la hamburguesería. ____

3. Completa las frases con la expresión correcta del recuadro (¡Ojo! sobran dos):

En Madrid, si Manolito...

- a) quiere ver obras de arte, va _____.
- b) necesita un medicamento, va _____.
- c) quiere enviar una carta, va _____.
- d) no tiene dinero, va con su abuelo _____.
- e) quiere comprar una revista, va _____.

- al hospital
- a Correos
- a la farmacia
- al kiosco
- a la gasolinera
- al cajero automático
- al museo

4. Señala la opción correcta.

a) En el barrio de Carabanchel no hay...

- mercerías. tiendas. cuernos para las trenzas.

b) En el paso de cebra, Manolito y su abuelo...

- miran los escaparates. cruzan la calle. compran una hamburguesa.

c) Los personajes van al centro de Madrid...

- en coche. en metro. en tren.

5. Encuentra en el texto las expresiones que se correspondan a las siguientes:

a) La compra del cuerno llevó mucho tiempo.

b) Nicolás propone pasear con su nieto.

c) El viaje al centro de Madrid fue algo extraordinario para Manolito.

(Conceção própria)