

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

Estratégias para desenvolver a competência lexical dos alunos

Joana Raquel Almeida Costa

M

2021



Joana Raquel Almeida Costa

Estratégias para desenvolver a competência lexical dos alunos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo e coorientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos.

Orientadoras de estágio, Dra. Fátima Alves e Dra. Carla Carvalho
Supervisores de estágio, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e Professora Doutora Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Joana Raquel Almeida Costa

Estratégias para desenvolver a competência lexical dos alunos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo e coorientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos.
Orientadoras de estágio, Dra. Fátima Alves e Dra. Carla Carvalho
Supervisores de estágio, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e Professora Doutora Marta Pazos Anido

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam
o mundo.*

Paulo Freire

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Tabelas.....	11
Índice de Gráficos.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução.....	14
1.Contexto de investigação.....	16
1.1. Contextualização sociogeográfica da instituição	16
1.2. Caracterização das turmas envolvidas	18
1.2.1. Características das turmas de Português Língua Materna	19
1.2.2. Características das turmas de Espanhol Língua Estrangeira.....	21
1.3. Definição da área de intervenção e dos objetivos do projeto	22
2.Enquadramento teórico	26
2.1. Unidade lexical, léxico e vocabulário	26
2.2. Léxico mental.....	29
2.3. A competência lexical e o capital lexical	31
2.4. Aquisição e processamento do léxico	34
2.5. Estratégias de aprendizagem	36
2.5.1. Português Língua Materna	38
2.5.2. Espanhol Língua Estrangeira	41
2.6. O tratamento do léxico nos programas escolares e nos documentos curriculares relevantes no contexto da prática letiva.....	43
2.6.1. Português Língua Materna	44
2.6.2. Espanhol Língua Estrangeira.....	46
3.Prática letiva.....	51
3.1. Metodologia	51

3.2. Descrição do plano de intervenção (disciplina de Português)	54
3.2.1. Diagnose	56
3.2.2. Primeira unidade didática.....	61
3.2.3. Segunda unidade didática.....	65
3.2.4. Outras atividades.....	71
3.2.5. Apresentação dos resultados	72
3.2.6. Interpretação e discussão dos dados recolhidos.....	81
3.3. Descrição do plano de intervenção (disciplina de Espanhol)	84
3.3.1. Diagnose	86
3.3.2. Primeira unidade didática.....	91
3.3.3. Segunda unidade didática.....	96
3.3.4. Outras atividades.....	101
3.3.5. Apresentação dos resultados	103
3.3.6. Interpretação e discussão dos dados recolhidos.....	110
Considerações Finais	114
Referências Bibliográficas	117
Anexos.....	122
Anexo 1 – Ficha aula zero PLM.....	123
Anexo 2 – Questionário inicial PLM	125
Anexo 3 – Episódio de Cimabué e Giotto.....	127
Anexo 4 – Episódio de Pêro Dias.....	129
Anexo 5 – Enunciado expressão escrita UD1	132
Anexo 6 – Ficha de trabalho “As palavras”	135
Anexo 7 – Ficha de trabalho sobre a formação de palavras	138
Anexo 8 – Ficha de trabalho “Urgentemente”	140
Anexo 9 – Enunciado expressão escrita UD2	143
Anexo 10 – Questionário final PLM.....	145
Anexo 11 – Ficha aula zero ELE	148
Anexo 12 – Questionário inicial ELE	150
Anexo 13 – Tarefa final UD1.....	152
Anexo 14 – Ficha autoavaliação UD1	153
Anexo 15 – Ficha autoavaliação UD2	154
Anexo 16 – Tarefa final UD2.....	155

Anexo 17 – Questionário final ELE 156

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 2021

Joana Raquel Almeida Costa

Agradecimentos

Na etapa final de conclusão do percurso académico, gostaria de agradecer a todos aqueles que, de diferentes formas, deram o seu contributo para a realização deste projeto e que caminharam ao meu lado ao longo destes anos.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Rogelio Ponce de León, pelo profissionalismo, disponibilidade, orientação e auxílio prestado na realização do presente relatório e ao meu coorientador e supervisor de estágio pedagógico na área de Português, Professor Doutor Manuel Francisco Ramos, pelo profissionalismo, disponibilidade, orientação e por toda a sabedoria partilhada. Agradeço também à Professora Doutora Marta Pazos Anido, supervisora do estágio pedagógico na área de Espanhol, pelo acompanhamento e auxílio ao longo deste ano e às orientadoras de estágio, Professora Dr.^a Fátima Alves e Dr.^a Carla Carvalho, pela dedicação, partilha de ensinamentos e encorajamento constante neste ano. De forma especial, agradeço aos alunos do Agrupamento de escolas de Pedrouços pela colaboração e participação neste projeto.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio incondicional, carinho, palavras de incentivo e por acreditarem sempre em mim.

À Catarina, pelas conversas, gargalhadas, amizade e por me incentivar continuamente.

Aos meus colegas de estágio, pela entreaajuda, companheirismo e partilha.

A toda a minha família, em especial aos meus avós, e amigos, pelo apoio e carinho.

A todos, um grande obrigado!

Resumo

O presente projeto de investigação-ação foi elaborado com base no estágio pedagógico que decorreu durante o ano letivo 2020/2021 na Escola Básica e Secundária de Pedrouços e insere-se no contexto de ensino-aprendizagem de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira. A partir da observação dos alunos implicados no estudo, foi possível detetar fragilidades ao nível da competência lexical, pelo que o projeto tem o intuito de desenvolver o capital lexical dos alunos envolvidos, através da utilização de estratégias que potenciem a aquisição e utilização de léxico mais diversificado.

Com base num enquadramento teórico, no qual colocamos em evidência a importância do conhecimento lexical relativamente aos restantes domínios e explicitamos alguns conceitos chave implícitos à temática, descrevemos, posteriormente, atividades aplicadas em contexto pedagógico-didático. Por conseguinte, este projeto é composto por três partes: na primeira, procede-se a uma breve contextualização da instituição e das turmas nas quais o projeto foi desenvolvido e explicita-se a definição da área de intervenção; na segunda, é apresentado o quadro teórico que sustenta o projeto; e na terceira, descreve-se a prática pedagógico-didática, isto é, as atividades que apresentamos com base em algumas estratégias que fomentam a aprendizagem de léxico e analisamos e refletimos acerca dos seus resultados.

O léxico é parte integrante e fundamental da competência comunicativa, que é fundamental no processo de aprendizagem de uma língua. Por isso, é imprescindível refletir acerca do papel que a competência lexical ocupa nas aulas e utilizar estratégias diversificadas e materiais didáticos e adequados que permitam aumentar a consciência linguística dos alunos.

Palavras-chave: léxico, aquisição de vocabulário, estratégias e competência lexical.

Abstract

The present research project was developed based on the pedagogical internship that took place at Escola Básica e Secundária de Pedrouços in the academic year 2020/2021 and is part of the teaching-learning context of Portuguese native language and Spanish as a foreign language. From the observation of students involved in the study, it was possible to identify some weaknesses at the level of lexical competence, so the project aims to develop the lexical capital of the students involved, through the use of strategies that enhance the acquisition and the use of a more diversified lexicon.

Based on a theoretical framework, in which we highlight the importance of lexical knowledge in relation to the remaining domains and we explain some key concepts implicit in the theme, we subsequently describe activities applied in a pedagogical-didactic context. Therefore, this project is composed of three parts: in the first, a brief contextualization of the institution and classes in which the project was developed and the definition of the intervention area is explained; in the second, the theoretical framework that supports the project is presented; and in the third, the pedagogical-didactic practice is described, that is, the activities we present based on some strategies that encourage lexicon learning and we analyze and reflect on their results.

The lexicon is an integral and fundamental part of communicative competence, which is fundamental in the process of learning a language. Therefore, it is essential to reflect on the role that lexical competence plays in classes and use diversified strategies and appropriate teaching materials that allow students to increase their linguistic awareness.

Key-words: lexicon, vocabulary acquisition, strategies and lexical competence.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - RELAÇÃO ENTRE CAPITAL LEXICAL E COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA	33
FIGURA 2 - PROPOSTA DE ATIVIDADES DE BARALO.....	42
FIGURA 3 - TEMAS PROPOSTOS PELO PROGRAMA DE ESPANHOL DE 10º ANO DE INICIAÇÃO	46
FIGURA 4 - QUADRO DE ESCALAS ILUSTRATIVAS DA AMPLITUDE VOCABULAR.....	48
FIGURA 5 - QUADRO DE ESCALAS ILUSTRATIVAS DO DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO.....	48
FIGURA 6 - EXEMPLO TABELA Nº1 PCIC	50
FIGURA 7 - EXEMPLO TABELA Nº2 PCIC	50
FIGURA 8 - EXEMPLAR Nº1 DE GLOSSÁRIO.....	62
FIGURA 9 - LISTA DE VERBOS INTRODUTORES DE DISCURSO	63
FIGURA 10 - BANDA DESENHADA (POLISSEMIA)	63
FIGURA 11 - EXEMPLAR Nº2 DE GLOSSÁRIO	64
FIGURA 12 - ATIVIDADE DE MOTIVAÇÃO ACERCA DO VALOR DAS PALAVRAS	66
FIGURA 13 - EXEMPLO Nº1 DE ATIVIDADE DE FICHA DE TRABALHO	67
FIGURA 14 - EXEMPLO Nº2 DE ATIVIDADE DE FICHA DE TRABALHO	67
FIGURA 15 - EXEMPLO DE ATIVIDADE SOBRE A FORMAÇÃO DE PALAVRAS	68
FIGURA 16 - EXEMPLO Nº1 DE ATIVIDADE REALIZADA POR UM ALUNO	69
FIGURA 17 - EXEMPLO Nº2 DE ATIVIDADE REALIZADA POR UM ALUNO	70
FIGURA 18 - EXCERTO DE GLOSSÁRIO	72
FIGURA 19 - EXEMPLO DE PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNO Nº1	74
FIGURA 20 - EXEMPLO DE PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNO Nº2	74
FIGURA 21 - EXEMPLO Nº1 ATIVIDADE FICHA DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS.....	75
FIGURA 22 - EXEMPLO Nº2 ATIVIDADE FICHA DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS.....	76
FIGURA 23 - DIAPOSITIVO 1 POWERPOINT	76
FIGURA 24 - DIAPOSITIVO 2 POWERPOINT	77
FIGURA 25 - DIAPOSITIVO 3 POWERPOINT	77
FIGURA 26 - EXCERTO DE PRODUÇÃO ESCRITA UD2	78
FIGURA 27 - ANÚNCIO PUBLICITÁRIO IKEA	92
FIGURA 28 - ATIVIDADE ÁRVORE GENEALÓGICA	93
FIGURA 29 - CARTÕES COM NOMES DE GRAUS DE PARENTESCO.....	93
FIGURA 30 - BANDA DESENHADA ELE	94
FIGURA 31 - ATIVIDADE DE DESCOBERTA DO SIGNIFICADO DE EXPRESSÕES	95
FIGURA 32 - ATIVIDADE TIPOS DE FAMÍLIAS.....	95

FIGURA 33 - DIAPOSITIVO DE POWERPOINT SOBRE A SAÚDE	97
FIGURA 34 - EXERCÍCIO DE EXPLORAÇÃO DO LÉXICO DE UM TEXTO	97
FIGURA 35 - EXERCÍCIO DE SUBSTITUIÇÃO DO VERBO "TENER"	98
FIGURA 36 - PEÇA DE DOMINÓ	98
FIGURA 37 - CARTÃO COM DESCRIÇÃO DO SINTOMA	99
FIGURA 38 - CARTÃO COM TRATAMENTO	99
FIGURA 39 - ATIVIDADE WORDWALL	100
FIGURA 40 - CRUCIGRAMA.....	101
FIGURA 41 - ATIVIDADE DE ASSOCIAÇÃO.....	102
FIGURA 42 - EXEMPLO EXPRESSÃO ESCRITA BREVE ELE	104
FIGURA 43 - EXEMPLO FRAGMENTO DE TEXTO ELE GRUPO I	105
FIGURA 44 - EXEMPLO FRAGMENTO DE TEXTO ELE GRUPO II	106

Índice de Tabelas

TABELA 1 - ASPETOS CONSTITUINTES DA COMPETÊNCIA LEXICAL	23
TABELA 2 - CRONOGRAMA DE INTERVENÇÕES EM PLM.....	54
TABELA 3 - CRONOGRAMA DE INTERVENÇÕES EM ELE	85

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº1 DO QUESTIONÁRIO INICIAL (PLM).....	58
GRÁFICO 2 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº2 DO QUESTIONÁRIO INICIAL (PLM).....	59
GRÁFICO 3 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº3 DO QUESTIONÁRIO INICIAL (PLM).....	60
GRÁFICO 4 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº4 DO QUESTIONÁRIO INICIAL (PLM).....	61
GRÁFICO 5 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº1 DO QUESTIONÁRIO FINAL (PLM).....	78
GRÁFICO 6 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº2 DO QUESTIONÁRIO FINAL (PLM).....	79
GRÁFICO 7 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº3 DO QUESTIONÁRIO FINAL (PLM).....	80
GRÁFICO 8 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº6 DO QUESTIONÁRIO FINAL (PLM).....	81
GRÁFICO 9 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº1 DO QUESTIONÁRIO INICIAL (ELE)	88
GRÁFICO 10 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº2 DO QUESTIONÁRIO INICIAL (ELE)	89
GRÁFICO 11- RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº 3 DO QUESTIONÁRIO INICIAL (ELE)	90
GRÁFICO 12 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº4 DO QUESTIONÁRIO INICIAL (ELE)	91
GRÁFICO 13 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº1 DO QUESTIONÁRIO FINAL (ELE)	107
GRÁFICO 14 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº2 DO QUESTIONÁRIO FINAL (ELE)	108
GRÁFICO 15 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº3 DO QUESTIONÁRIO FINAL (ELE)	109
GRÁFICO 16 - RESPOSTAS DOS ALUNOS À PERGUNTA Nº6 DO QUESTIONÁRIO FINAL (ELE)	110

Lista de abreviaturas e siglas

AEP	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
TEIP	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA
ASE	AÇÃO SOCIAL ESCOLAR
PLM	PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA
ELE	ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
MCER	MARCO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA
PCIC	PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES
DT	DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO

Introdução

As palavras constituem um elemento imprescindível na comunicação oral e escrita, pelo que é relevante possuir um amplo reportório vocabular, pois permite a existência de uma comunicação mais fluída e a escrita de textos mais dinâmicos e com maior qualidade. Com efeito, a aquisição de vocabulário está diretamente relacionada com o desempenho em “situações de oralidade, de leitura e de escrita”, como expressa o *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buescu, 2015, p. 6).

No entanto, a importância que é concedida à competência lexical parece ser diminuta quando comparada com a relevância que é dada a outras competências, como a competência gramatical. Contudo, acreditamos que a competência lexical assume um papel importante e principal na aquisição da competência comunicativa de uma língua e que é transversal e essencial a todos os outros domínios.

Posto isto, propomos, neste relatório, atividades e estratégias que auxiliem os alunos no processo de desenvolvimento da competência lexical, incrementando o seu capital lexical mediante a utilização de estratégias distintas face às que se utilizam, normalmente, no contexto de ensino-aprendizagem. Efetivamente, não pretendemos apresentar atividades meramente expositivas, com ênfase na leitura das definições presentes nos manuais ou uma mera tradução, mas sim fornecer aos alunos estratégias de aprendizagem do léxico que potenciam a sua autonomia e evolução no processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de transmitir apenas um conhecimento explícito do léxico, embora seja igualmente importante, mas também um conhecimento intuitivo, através da utilização de estratégias, com vista à melhoria da sua competência oral e escrita e, conseqüentemente, uma aproximação do aluno ao léxico.

O presente relatório de estágio foi desenvolvido tendo por base o trabalho realizado durante o estágio pedagógico de Português e Espanhol, parte integrante da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu durante o ano letivo 2020/2021 na Escola Básica e Secundária de Pedrouços.

Com base na observação das turmas envolvidas no estudo, foi possível identificar algumas fragilidades relativas à competência lexical, que se manifestava através da utilização de vocabulário pouco diversificado tanto na componente oral como na componente escrita e desconhecimento do significado, dificultando, por conseguinte, o processo de leitura e o processo de escrita. Assim, estabeleceu-se como principal objetivo deste projeto desenvolver o conhecimento lexical dos alunos, por se terem verificado dificuldades a este nível de forma transversal nos discentes de Português Língua Materna e de Espanhol Língua Estrangeira. São várias as razões que são apontadas como fatores justificativos deste facto, nomeadamente, a falta de hábitos de leituras e a pouca autonomia que os alunos detêm no emprego de estratégias para combater as carências lexicais.

Relativamente à estrutura adotada no projeto de investigação-ação, está em consoância com o que é proposto pelas orientações metodológicas do relatório de estágio, iniciando-se com uma breve contextualização da prática letiva. Neste primeiro capítulo, descreveremos o contexto sociogeográfico da instituição onde decorreu o estágio pedagógico e iremos caracterizar os perfis dos alunos envolvidos no projeto. Além disso, delimitar-se-á a área de intervenção: desenvolver a competência lexical dos alunos através da utilização de estratégias de aprendizagem e apresentar-se-ão os objetivos do projeto de investigação-ação.

No segundo capítulo, proceder-se-á ao enquadramento teórico do estudo, através de uma revisão da literatura acerca do tema e a delimitação dos conceitos-chave: léxico, aquisição de vocabulário, estratégias e competência lexical.

No último capítulo, dar-se-ão a conhecer os pressupostos metodológicos que sustentam a recolha e tratamento dos dados e descrever-se-á a prática letiva, através da apresentação e descrição das atividades de cada unidade didática centradas no conhecimento lexical. Serão também analisados, interpretados e discutidos os dados obtidos em função dos objetivos delineados previamente.

Finalmente, serão apresentadas as considerações finais que retiramos após o término da prática letiva.

1. Contexto de investigação

1.1. Contextualização sociogeográfica da instituição

O presente projeto de investigação-ação desenvolveu-se na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, sede do Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP), instituição na qual decorreu o estágio pedagógico de Português e Espanhol, componente que integra a unidade curricular do segundo ano do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Área de Especialização de Espanhol. O estágio pedagógico decorreu no ano letivo 2020/2021 com a duração de, aproximadamente, dez meses.

O Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP) está localizado na Maia e, de acordo com o seu *Projeto Educativo* (2018), é composto por onze escolas, seis localizadas no concelho da Maia e cinco no concelho de Gondomar. O AEP integra, desde o ano letivo 2006/2007, o programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP), iniciativa implementada em instituições escolares localizadas em territórios desfavorecidos a nível económico e social. A maioria dos alunos provém de famílias desestruturadas, com graves problemas económico-sociais causados pelo desemprego, toxicod dependência ou dependência face ao álcool e existem alguns casos de violência doméstica, o que contribui para os fracos resultados escolares obtidos.

Assim, os principais objetivos do Agrupamento direcionam-se para a redução do abandono e fracasso escolares, assim como para a diminuição dos casos de violência e indisciplina existentes, promovendo a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos.

De acordo com os dados apresentados no *Projeto Educativo* (2018), documento orientador da ação educativa do AEP, no ano letivo 2018/2019 o Agrupamento acolhia cerca de mil oitocentos e doze alunos, cento e vinte e sete dos quais necessitavam de medidas de aprendizagem e 63% da população discente beneficiava do auxílio da Ação Social Escolar (ASE). A população escolar do AEP também era constituída por cento e oitenta docentes e setenta e duas assistentes operacionais (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2018, p.10). Desde o ano letivo 2019/2020, o Agrupamento alargou a sua oferta educativa aos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, aumentando,

assim, a sua população e concedendo a oportunidade, aos alunos que terminam o 3º ciclo do Ensino Básico, de continuar o seu percurso académico na mesma instituição.

Com o propósito de alcançar os seus objetivos, o Agrupamento tem vindo a implementar diferentes iniciativas, nomeadamente, o projeto “Português-Mais” ou “Matemática-Mais”, que permitem aos professores das referidas disciplinas selecionar os alunos que requerem um acompanhamento mais individualizado ao longo do ano letivo ou a existência de gabinetes de psicologia ou outros direcionados para alunos com medidas universais.

Para além destes projetos que integram o *Plano Plurianual do Agrupamento (2018)*, o AEP tem realizado várias parcerias com entidades externas como a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) ou a Escola Superior de Educação, a Câmara Municipal da Maia, o programa Escola Segura da PSP ou ainda a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Relativamente às infraestruturas e equipamentos que a instituição escolar possui, é importante referir que todas as salas de aula estão equipadas com computador e ligação à Internet e quase todas possuem quadro interativo, ferramenta muito útil e fonte de motivação para os alunos. A escola possui um pavilhão para a prática desportiva e utiliza também o pavilhão municipal com esta finalidade. Para além das salas de aula, conta com uma pequena biblioteca e vários gabinetes cujo objetivo é permitir uma educação inclusiva e que o auxílio chegue a todos os alunos. Existem alguns problemas nas infraestruturas, que se encontram degradadas, com a existência de infiltrações, por exemplo.

Tendo em conta a situação pandémica, houve alguns reajustes no funcionamento da escola, através da criação de horários desfasados entre diferentes níveis de ensino e a desinfeção de todos os espaços, de forma a evitar a propagação do vírus. Todo o Agrupamento revelou estar preparado para a situação atual, tanto para o regime de ensino presencial, quer para o regime de ensino à distância, através da plataforma *Microsoft Teams*. A utilização desta aplicação ao longo de todo o ano permitiu que toda

a atividade educativa tivesse êxito, permitindo também aos professores estagiários lecionar as suas aulas à distância.

Em relação ao núcleo de estágio, este foi constituído pelos colegas Hélder Miranda e Riccardo Viridis na área de Português e Espanhol e por mais uma colega, Maria Beatriz, apenas na área de Espanhol, por esta pertencer ao núcleo de Espanhol e Inglês. Não se verificou a existência de problemas dentro do núcleo de estágio, que sempre se pautou pela responsabilidade, bom ambiente, companheirismo e entreatajuda entre os seus elementos.

1.2. Caracterização das turmas envolvidas

Durante o estágio pedagógico, foram lecionadas e observadas aulas de duas turmas de Português Língua Materna (PLM) do 3º ciclo do Ensino Básico – o 7º W¹ e o 7º X – a cargo da Dra. Fátima Alves, nossa orientadora de estágio. Tivemos também a oportunidade de lecionar aulas a duas turmas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), uma pertencente ao 3º ciclo do Ensino Básico – o 9º Y – e outra ao Ensino secundário – o 10ºZ –, ambas sob a responsabilidade da Dra. Carla Carvalho, nossa orientadora.

Embora a orientadora de estágio de Espanhol tivesse a seu cargo mais duas turmas – uma do 11º ano de escolaridade e outra do 9º ano de escolaridade –, optou-se pelas referidas anteriormente, pelo facto de a turma de 11º necessitar de um maior acompanhamento na preparação para o exame nacional e, no caso da turma do 9º ano, selecionou-se uma em detrimento de outra por indicação da orientadora de estágio devido às características de natureza comportamental dos seus alunos e também devido ao horário das aulas.

As aulas supervisionadas dividiram-se em seis unidades didáticas distribuídas equitativamente pelas duas línguas e importa referir que o projeto de investigação-ação foi desenvolvido de forma mais aprofundada nas turmas 7ºX e 10ºZ, devido ao número

¹ As letras identificativas das turmas não correspondem às letras reais, de forma a manter o anonimato dos alunos dos grupos envolvidos no projeto de investigação-ação.

de aulas lecionadas e atividades desenvolvidas. No entanto, também serão referidas as atividades realizadas com os outros grupos e proceder-se-á a uma caracterização pormenorizada de todas as turmas às quais se lecionaram aulas.

1.2.1. Características das turmas de Português Língua Materna

A turma 7^ªW era constituída por vinte alunos, dez raparigas e dez rapazes, todos de nacionalidade portuguesa e com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos. De acordo com os dados de caracterização da turma fornecidos, apenas um aluno apresentava retenções no seu percurso escolar e registava-se apenas uma negativa no ano anterior na disciplina de Português.

As habilitações escolares dos encarregados de educação oscilavam entre o ensino básico e o ensino secundário, sendo que apenas dois possuíam uma licenciatura. Além disso, verificou-se a existência de seis situações em que os encarregados de educação estavam desempregados e metade da turma possuía apoio da Ação Social Escolar (ASE).

Os alunos da turma 7^ªW revelavam poucos hábitos de trabalho e de estudo e mostravam-se, na generalidade, pouco motivados para aprender e para realizar as tarefas propostas. Durante as aulas nem sempre adotavam um comportamento adequado, distraíndo-se com muita facilidade e mantendo conversas entre si. Além disso, dois alunos deste grupo possuíam medidas universais, algo que também se repercutia no funcionamento das aulas, pois um destes alunos apresentava, por vezes, comportamentos desviantes e que provocavam distração nos restantes colegas. No geral, não eram muito participativos relevando-se, no entanto, uma turma mais participativa em situação de ensino à distância. A média global da turma foi de 3,3 valores e, no final do ano letivo, três alunos obtiveram classificação negativa.

As principais dificuldades detetadas nesta turma prendiam-se com a falta de vocabulário e a quantidade excessiva de erros ortográficos cometidos pelos alunos, algo que foi possível observar através de uma atividade realizada de forma regular pela professora titular – o ditado – numa tentativa de reduzir o número de erros. Por conseguinte, os alunos revelavam dificuldades na expressão oral e escrita devido à pobreza vocabular,

mas também devido à falta de consciência das etapas do processo de escrita, nomeadamente a planificação. A maioria dos alunos apresentava problemas na competência gramatical, sobretudo na identificação das classes de palavras e, aquando da introdução das orações subordinadas, revelaram muitas dificuldades em assimilar este novo conteúdo. No âmbito da Educação Literária, os alunos demonstravam pouca motivação para ler e dificuldades na interpretação de textos e na identificação de recursos expressivos e explicitação da sua expressividade.

A turma 7^ºX era composta por vinte e quatro alunos, onze raparigas e treze rapazes, todos de nacionalidades portuguesa e com idades compreendidas entre os onze e os treze anos. Verificou-se o registo de dois alunos com retenções escolares e apenas se registou uma negativa na disciplina de Português.

Cerca de metade dos encarregados de educação tinha o ensino secundário completo na sua formação académica e seis encontravam-se numa situação de desemprego. Constatou-se ainda que oito alunos beneficiavam da ASE.

Esta turma apresentava um comportamento razoável e era bastante participativa, quer no regime de ensino presencial, quer à distância. Era composta por alguns alunos bastante motivados, interessados e trabalhadores, que realizavam todas as atividades propostas pelo professor, que tinham o hábito de ler e de trabalhar para a disciplina de Português para além daquilo que era pedido pelo professor. No entanto, existiam alguns alunos que apresentavam mais dificuldades e falta de hábitos de estudo, necessitando de apoio durante o ano letivo, que se relevou proveitoso, pois permitiu melhorar os resultados à disciplina. No final do ano letivo, apenas dois alunos terminaram a disciplina de Português com negativa e a média da turma encontrava-se nos 3,66 valores.

A competência lexical dos alunos revelava-se insuficiente, com a repetição contínua de palavras, observável através das suas produções escritas, mas também orais. Continuamente, os alunos questionavam o significado de palavras, demonstrando ser uma área onde era necessário intervir. Na competência escrita, observava-se ainda bastantes dificuldades na estruturação de ideias, a não utilização de conectores e falhas na pontuação, pelo que se verificou que os alunos não tinham por hábito planificar os

seus textos. A generalidade dos alunos revelava problemas na identificação de recursos expressivos e na explicitação do seu valor. No entanto, demonstraram ser capazes de interpretar quase sempre de forma correta os textos literários, aportando observações coerentes e oportunas. A nível gramatical, alguns alunos apresentavam algumas dificuldades na integração de palavras nas respetivas classes de palavras.

1.2.2. Características das turmas de Espanhol Língua Estrangeira

A turma 9ºY era composta por dezanove alunos, dez do sexo feminino e nove do sexo masculino, todos de nacionalidade portuguesa e apresentavam uma média de idades de catorze anos. Tendo em conta os dados de caracterização da turma, verificou-se que existia um aluno que apresentava duas retenções e dois alunos apresentavam somente uma.

A nível familiar, existiam alguns casos de desemprego e dificuldades financeiras, pelo que aproximadamente metade dos alunos que constituíam a turma usufruíam da Ação Social Escolar.

Este grupo evidenciava comportamentos nada adequados para a sua faixa etária, mantendo diálogos entre si ao longo de toda a aula. A maioria dos alunos não realizava as atividades propostas em sala de aula, revelando pouco empenho e motivação. Por esta razão, o trabalho realizado pela professora titular e pelos professores estagiários foi de dificuldade acrescida, pois era bastante difícil conseguir que os alunos fizessem silêncio e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais adequado. A falta de pontualidade foi outro fator que interferiu nas aulas.

Relativamente ao aproveitamento escolar, este revelava-se pouco satisfatório e, apesar de os alunos se encontrarem no terceiro ano de estudo da língua espanhola, as dificuldades que apresentavam eram notórias. De entre os problemas encontrados, destacava-se a dificuldade ao nível lexical, com muitos erros ortográficos, algo que poderá ser explicado pelo facto de os alunos quase nunca utilizarem a língua espanhola para comunicar durante as aulas. Por este motivo, a expressão oral e escrita foram dois domínios onde se verificaram problemas.

A turma 10ºZ era composta por vinte e três alunos, dezasseis raparigas e sete rapazes, mas apenas doze estudantes frequentam a disciplina de Espanhol. Destes doze alunos que estudavam Espanhol, dez eram de nacionalidade portuguesa, um de nacionalidade brasileira e outro proveniente da Bolívia. É importante ainda destacar o caso de uma aluna que, por motivos pessoais e de saúde, nunca compareceu às aulas durante o ano letivo. Estes alunos apresentavam idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos e nove possuíam auxílio da ASE.

Do universo de encarregados de educação desta turma, dois possuíam licenciatura e a maioria tinha o ensino básico ou secundário completo. Registaram-se apenas duas situações de desemprego.

A turma resultou da junção de alunos de diferentes turmas do Ensino Básico, motivo pelo qual a relação afetiva e interação entre alunos era quase inexistente. Este facto fez com que os alunos demonstrassem ser muito tímidos e não participassem de forma espontânea durante as aulas. A falta de assiduidade de alguns alunos foi outro problema que afetou a turma, pois raramente estavam presentes todos os alunos na aula.

A nível de conhecimentos e de capacidades, comprovou-se que alguns alunos se destacavam com notas mais superiores, embora a maioria apresentasse resultados médios. Apesar de frequentarem pela primeira vez a disciplina de Espanhol, ao observar as aulas lecionadas pela professora titular no início do ano letivo, foi possível observar que os alunos utilizavam a sua língua materna como meio de comunicação nas aulas, quase todos conseguiam compreender facilmente os conteúdos gramaticais e apresentavam algumas carências a nível lexical por se encontrarem em contacto com a língua espanhola por primeira vez.

1.3. Definição da área de intervenção e dos objetivos do projeto

Após a primeira fase de observação, com a obtenção de dados de uma forma mais informal através de encontros realizados com as professoras titulares das turmas, foi possível conhecer um pouco melhor os alunos das turmas envolvidas no projeto e

perceber quais eram as áreas ou competências mais frágeis e que necessitavam de intervenção. De entre os problemas verificados podemos destacar: a falta de motivação constante, a falta de capacidade de produzir pensamentos críticos, dificuldades no processo de escrita e dificuldades a nível lexical.

A competência lexical é uma competência transversal relativamente às restantes competências linguísticas, dado que conhecer uma palavra implica entender todos os níveis que esta compreende, tais como os sistematizados no seguinte quadro de autoria de Baralo (2006):

Tabela 1 - Aspetos constituintes da competência lexical

Niveles	"Saber una palabra" Competencia léxica	MRE
Fónico	¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se la ve? ¿Cómo se escribe?	Competencias fonética, ortoépica y ortográfica
Morfológico	¿Qué partes se reconocen en ella? ¿Qué estructura tiene?	Competencia gramatical
Sintáctico	Funciones gramaticales: ¿En que estructuras podría aparecer? ¿En que estructuras se debe usar?	Competencia gramatical
Semántico	¿Qué significados señala la forma de la palabra? ¿Qué está incluido en el concepto? ¿Qué ítems pueden referir ese concepto?	Competencia semántica
Redes léxicas	Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen / pueden usarse con ella?	Competencia léxica
Redes léxicas	Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar?	Competencia semántica
Sociolingüístico	Restricciones de uso: (registros, frecuencia...) ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y usar esa palabra?	Competencia sociolingüística

Fonte: Baralo, 2006, p. 1

Por este motivo, reveste-se de importância crescente desenvolver o capital lexical dos alunos desde cedo, sobretudo em crianças de meios mais desfavorecidos, uma vez que pode causar problemas noutras áreas, tal como defende Brito:

Para que a escola cumpra a sua função de atenuar as assimetrias que as diferenças sociais e culturais provocam desde cedo no percurso escolar dos alunos, é desde o pré-escolar que urge trabalhar [a competência lexical], pois disso dependerá, em grande parte, o sucesso escolar posterior e, conseqüentemente, a possibilidade de promover um ensino de qualidade (Brito, 2001, p.50)

Assim, tendo em conta todas as considerações e estudos acerca do léxico e após identificação dos problemas presentes nas turmas, decidiu-se determinar o principal domínio de intervenção, a saber, a competência lexical.

No que concerne à disciplina de Português, aquilo que se verificou desde logo na aula zero foi a não compreensão do valor semântico, através do desconhecimento contínuo do significado das palavras, o que dificultava a compreensão textual e provocava também problemas na produção escrita e oral. Verificou-se também que os alunos possuíam dificuldades em identificar a classe e subclasse de palavras.

Apercebemo-nos ainda que os alunos não tiravam proveito da formação de palavras como estratégia de decifração do significado e que não recorriam a sinónimos ou antónimos para diversificar o léxico, repetindo a mesma palavra ao longo de um texto. Além disso, aquando da exploração de um texto literário, os alunos tinham dificuldades em compreender o significado de muitas palavras, o que impedia a total e correta compreensão do texto, pelo que a utilização de um glossário seria uma estratégia didática útil nestas situações e que contribuía de igual forma para incrementar o capital lexical dos alunos.

No que tange à disciplina de Espanhol, as dificuldades verificadas a nível lexical, no caso da turma de 10ºano, resultavam do total desconhecimento de determinadas palavras, uma vez que estavam a ter contacto pela primeira vez com o idioma. No caso do 9ºano, os alunos demonstravam ter dificuldades em decifrar o significado de algumas palavras e muitas vezes não utilizavam o contexto em que a palavra estava inserida para descobrir o seu significado.

De forma a aumentar o capital lexical dos alunos na língua espanhola, optou-se por elaborar atividades de carácter mais lúdico, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem e proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Assim sendo, estava encontrada a área seleccionada para intervir durante a prática pedagógica e, por conseguinte, formulou-se a seguinte pergunta de investigação-ação: que estratégias utilizar para desenvolver a competência lexical dos alunos?

De seguida, foram traçados os principais objetivos do projeto a desenvolver, a saber: (i) refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do léxico; (ii) utilizar diferentes estratégias didáticas que promovam o desenvolvimento da autonomia dos alunos com o objetivo de aumentar a sua competência lexical; (iii) incrementar o capital lexical dos alunos através da elaboração de atividades significativas.

2. Enquadramento teórico

2.1. Unidade lexical, léxico e vocabulário

No âmbito do tema do presente projeto de investigação-ação resulta importante neste subcapítulo clarificar os conceitos de “léxico” e “vocabulário”, dado que existe alguma confusão entre estes dois termos que são frequentemente utilizados como sinónimos e explicitaremos ainda o conceito de unidade lexical.

De acordo com o *Dicionário Terminológico*, doravante designado por DT, o conceito de “léxico” refere-se ao “conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua”, enquanto o término “vocabulário” diz respeito ao “conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso”. Assim, quando utilizamos o conceito “vocabulário” referimo-nos a um conjunto restrito de palavras que é utilizado por um falante em situações comunicativas. Por outro lado, o conceito de “léxico” é mais abrangente, pois não inclui apenas as palavras utilizadas num determinado contexto, “mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar” (Ministério da Educação e Ciências, 2008).

Assim sendo, ambos os conceitos estão relacionados com palavras², elemento através do qual existe comunicação oral e/ou escrita. A distinção existente entre eles é referente ao contexto específico de uso, isto é, as palavras que um falante utiliza no seu discurso constituem o seu vocabulário, porém o léxico não inclui apenas essas palavras, mas todas as outras que já referimos.

Genouvrier & Peytard (1985) apresentam uma distinção de natureza terminológica das noções de “léxico” e “vocabulário”, que vai ao encontro das definições que o DT nos apresenta.

² “Palavra” é, segundo o *Dicionário Terminológico* (Ministério da Educação e Ciência, 2008), um “item lexical pertencente a uma determinada classe, com um significado identificável ou com uma função gramatical e com forma fonológica consistente, podendo admitir variação flexional”.

O *léxico* é o conjunto {L} de todas as palavras que, num momento dado, estão à disposição do locutor. São as palavras que ele pode, oportunamente, empregar e compreender; constituem seu *léxico individual*.

O *vocabulário* é conjunto {V} das palavras efetivamente empregadas pelo locutor num ato de fala preciso. O vocabulário é a atualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor. (Genouvrier & Peytard, 1985, pp.279-280)

O *Diccionario de términos clave de ELE* refere que os conceitos de “léxico” e “vocabulário”, no âmbito da didática da língua, são equivalentes, embora se verifique uma distinção em algumas disciplinas linguísticas. Consequentemente, quando nos referimos a estes termos, segundo a mesma fonte, designamos o “conjunto de unidades léxicas de una lengua” (Instituto Cervantes, 2008), isto é, o léxico de uma determinada comunidade. Nesta linha de pensamento, a aceção que vimos anteriormente de “vocabulário” – o conjunto de unidades lexicais que um falante é capaz de reconhecer e utilizar na comunicação – é semelhante à de “lexicón mental” apresentada pelo *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2008).

O conhecimento lexical, isto é, o processo de compreender e saber utilizar uma palavra, implica um conhecimento complexo de todos os aspetos que a compõem. Em concordância com o que defende Duarte (2011), conhecer uma palavra envolver as seguintes dimensões:

- I. Conhecer a sua forma fónica;
- II. Conhecer a sua forma ortográfica;
- III. Conhecer o(s) seu(s) significado(s);
- IV. Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- V. Conhecer as suas propriedades flexionais;
- VI. Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- VII. Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidade linguísticas mais extensas;
- VIII. Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;

IX. Saber que propriedades sintático-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos.

(Duarte, 2011, p. 17)

Na linha destes pressupostos, Graça Rio-Torto (2006, p.11) expõe no seu trabalho que o conhecimento das unidades lexicais implica conhecer as suas propriedades “(...) gramaticais, morfossintáticas e argumentais [...], bem assim como das propriedades semântico-conceituais e instrumentais que sustentam o seu funcionamento em contextos e em situações pragmáticas diversas”.

Nesta lógica, Nation (2005) citado por Oster (2009) também defende que:

El conocimiento de una palabra incluye diferentes aspectos debido a que cada unidad léxica abarca varios componentes. Por una parte está el conocimiento semántico (el significado propiamente dicho de la palabra, incluidas las connotaciones y asociaciones que esta conlleva) y por otra parte el conocimiento sobre la forma, que a su vez incluye los aspectos fonético y gráfico así como la composición de la unidad léxica de unidades más pequeñas. El tercer tipo de conocimiento sobre la unidad léxica – aquel relacionado con su uso – comprende las funciones gramaticales de la misma, sus colocaciones (las posibilidades de combinación con otras unidades léxicas) así como las limitaciones de su uso. (Oster, 2009, p.34)

Por conseguinte, podemos afirmar que quando ensinamos e/ou aprendemos léxico, não ensinamos ou aprendemos apenas palavras, mas sim unidades lexicais. Gómez Molina (2004a) utiliza o termo “unidade léxica” como uma “unidad de significado en el lexicón mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una palabra, simple o compuesta (...) o por varias, denominada unidad léxica pluriverbal.” (Gómez Molina, 2004a, p.29).

Adotando a mesma perspectiva, Marta Higuera (1997) põe em relevo que o ensino do léxico não se deve circunscrever às palavras, mas sim às unidades lexicais, noção que inclui palavras mas também “(...) otras combinaciones [...] [como, por exemplo] las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas.” (Higuera, 1997, p.35).

Ainda na mesma linha de pensamento, Baralo (2007, p.385) refere que “también pueden considerarse unidades léxicas algunas construcciones – conjunto de palabras”, tais como as colocações sintagmáticas ou colocações e frases idiomáticas, cujo significado é decifrado tendo em conta a totalidade de elementos. Inclui-se ainda as preposições, conjunções e locuções, marcadores do discurso ou conversacionais e as fórmulas sociais.

2.2. Léxico mental

Do exposto no subcapítulo anterior, facilmente se conclui que o número de palavras que somos capazes de reconhecer e a quantidade de palavras que utilizamos/empregamos em diferentes contextos não seja semelhante. Por outras palavras, embora um falante empregue um número reduzido de palavras em situações comunicativas, é capaz de ouvir, ler e interpretar um número de palavras mais elevado, que se encontram armazenadas no *lexicón*.

Neste sentido, cada falante possui um léxico mental que corresponde, segundo o *Diccionario de términos clave de ELE*, ao “(...) conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulário” e é sinónimo de competência lexical, ou seja, “(...) la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras” (Instituto Cervantes, 2008).

Oster (2009, p.35) defende que “por lexicón mental se entiende la estructura que permite el almacenamiento organizado de la información en la memoria a largo plazo” e é percebida como uma rede complexa onde os conceitos se interrelacionam, onde se estabelecem associações semânticas diversas.

A perspetiva de Marta Baralo (2000, p.167) é a de associar metaforicamente o léxico mental a um armazém ou dicionário do léxico que assume, contudo, um carácter dinâmico, pois “ (...) es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje (...)” (Baralo, 2001, p. 12). Além disso, o *lexicón* permite “(...) comprender y

explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa (...)” (Baralo, 2001, p.12).

Aquilo que explicita a *Gramática derivacional do português* segue a mesma direção ao mencionar que:

Mesmo as palavras atuais não estão necessariamente fixas no léxico, pelo que podem ser ‘montadas’ *online* cada vez que o falante fala. [...] Para isso, o falante recorre aos mecanismos paradigmáticos, às bases e aos operadores afixais disponíveis para formar nomes deverbais de ‘ação’. Escolhe a base que encerra o significado conceptual que pretende exprimir e para essa base escolhe o afixo que obedece aos constrangimentos que a base e o padrão derivacional impõem. (2016, pp.80-81)

Podemos, face ao exposto, resumir o *lexicón mental* através das seguintes características:

- 1) Encontra-se organizado e baseado em diferentes associações semânticas, o que permite o acesso rápido ao significado e o estabelecimento de relações entre conceitos;
- 2) Existem relações de todo o tipo: os conceitos estão associados a informações de cariz fonológico, morfológico, sintático, semântico, discursivo e inclusive não linguísticas (como os gestos, por exemplo);
- 3) As relações são de natureza linguística, mas também pessoal e subjetiva;
- 4) A existência de uma palavra no léxico mental não implica o seu total conhecimento;
- 5) O conhecimento é gradual e vai aumentando.

(*Diccionario de Términos clave de ELE*, Instituto Cervantes, 2008)

Intrinsecamente relacionados com este conceito estão as noções de “vocabulário recetivo” ou “vocabulário passivo” e “vocabulário produtivo” ou “vocabulário ativo”. Cervero y Pichardo (2000, p.39) definem estes conceitos, respetivamente, como o conjunto de unidades lexicais que um falante é capaz de compreender e reconhecer e, por outro lado, como as unidades lexicais que um falante recupera e emprega corretamente no discurso oral e/ou escrito. Inclusive há autores que “(...) chamam de

vocabulário ativo o mesmo que vocabulário; e de vocabulário passivo, o léxico” (Ferreira & Vieira, 2013, p.21).

Numa divisão mais exaustiva, Moreno Ramos (2004, p. 163) considera o “vocabulário passivo”, que corresponde às unidades lexicais desconhecidas, “vocabulário potencial”, que está relacionado com aquelas palavras com as quais os falantes já contactaram mas ainda não incluem nos seus discursos e ainda o “vocabulário ativo” que é o que efetivamente é utilizado. No âmbito da didática de um professor, o esperado é que seja realizado um trabalho de desenvolvimento do conhecimento lexical no sentido de transformar o vocabulário passivo em vocabulário potencial e este, por sua vez, em vocabulário ativo.

2.3. A competência lexical e o capital lexical

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) assume que a competência comunicativa compreende três dimensões: linguística, sociolinguística e pragmática. O conhecimento lexical insere-se na competência linguística, em consonância com o que se enuncia na seguinte passagem retirada do QECR:

A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (...), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (...) e com a sua acessibilidade (...). (Conselho de Europa, 2001, pp. 34-35)

A competência lexical é definida pelo mesmo documento como uma capacidade que “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (QECR, 2001, p.159). Desta visão depreendemos que não há uma separação entre a dimensão lexical e a dimensão gramatical, senão uma relação entre as duas competências. À semelhança do que já assinalamos, conhecer vocabulário não implica somente reconhecer o significado literal,

mas possuir outros conhecimentos de natureza sintática e semântica, alguns traços fonológicos e morfológicos das palavras, bem como o seu contexto de utilização.

A mesma visão é assumida por Baralo (2007) que descreve a competência lexical como:

(...) una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática) (Baralo, 2007, p.385)

Outros autores, como Richards (1976), citado por Rosa Jiménez Catalán (2002), não se referem ao termo “competência lexical” mas antes à expressão “conocer una palabra” (Jiménez, 2002, p. 152).

Por outra parte, Gómez Molina (2004b) utiliza a expressão “competencia léxico-semántica” e alude ao facto de que, embora esteja categorizada entre as competências linguísticas, também se integra noutras duas – competências sociolingüística e pragmática – , tal como apontam Canale (1983, *apud* Molina, 2004b, p.491), Bachman (1990, *apud ibidem*) e Gómez Molina (1997, *apud ibidem*). Em conformidade com este aspeto, o aluno de ELE não deve apenas acumular unidades lexicais, “(...) sino a señalar las variantes significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, a establecer relaciones asociativas entre ellas, a emplearlas en las combinaciones frecuentes (...)” (2004b, p.491). Por outras palavras, o aluno deve entender e produzir discursos em qualquer situação comunicativa.

Como já havíamos defendido, existe uma relação estreita entre sucesso escolar e capital lexical. Estudantes que apresentem uma competência lexical pouco desenvolvida e, por conseguinte, um capital lexical (isto é, um conjunto de palavras que o falante reconhece e utiliza) reduzido, têm menor probabilidade de serem bem sucedidos no ambiente escolar. Este aspeto assume, no presente projeto de investigação-ação, uma relevância acrescida pelo contexto descrito no capítulo I, uma vez que as turmas envolvidas pertencem, em geral, a um contexto económico-social desfavorecido, o que dá origem a alunos com capital lexical menos desenvolvido.

O capital lexical é determinado por vários contextos, nomeadamente o meio económico, familiar ou social em que o aluno se insere e reflete-se, por exemplo, na variedade linguística que estes possuem à entrada para a escola, que é marcada pelo nível de escolarização dos familiares e o género de conversas a que têm acesso.

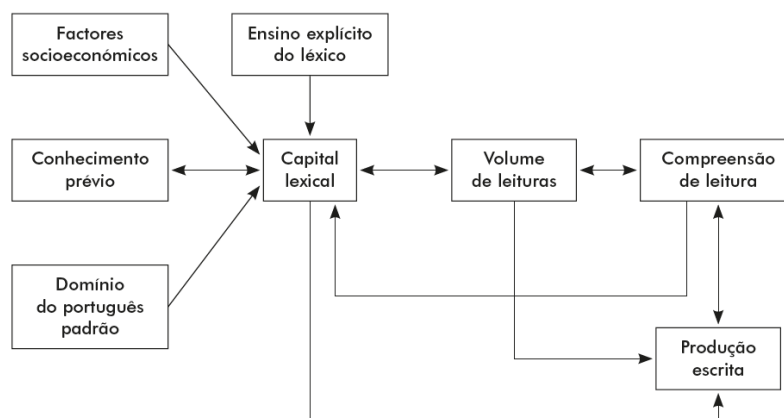
Por conseguinte, o capital lexical dos alunos tem repercussões no processo de leitura, pois:

(...) crianças com um capital lexical reduzido não conseguem atribuir significado ao que leem, pelo que a leitura é para elas um processo penoso e não compensador. Assim, leem cada vez menos e, portanto, não conseguem aprender palavras novas através da sua repetição num grande número de textos. (Duarte, 2011, p.9)

Desde outra perspetiva, um capital lexical reduzido também influencia a escrita dos discentes, dado que estes dispõem de poucos recursos para tornar as suas produções escritas mais ricas, com vocabulário diversificado. A propósito, observe-se a figura 1, que representa as relações que se estabelecem entre o conhecimento lexical e os processos de leitura e escrita:

Figura 1 - Relação entre capital lexical e competências de leitura e escrita

Figura 1 – Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita



Adaptado de Lubliner & Smetana 2005.

Fonte: Duarte, 2011, p. 10

2.4. Aquisição e processamento do léxico

Tendo em conta o exposto até aqui, não restam dúvidas de que ter um vasto capital lexical é importante e, por isso, é necessário que os professores desenvolvam a competência lexical dos seus alunos. Efetivamente, aprender vocabulário é essencial para estabelecer uma comunicação, quer na língua materna como na língua estrangeira, isto é, é importante para o desenvolvimento da competência comunicativa (Martin Peris, 2013, p.15). Porém, aprender vocabulário exige um processo e, por isso, é conveniente perceber como ocorre o processamento do léxico e quais as suas características.

Convém, num primeiro momento, denotar as diferenças do processo de aquisição de léxico de uma língua segunda em comparação à aquisição da língua materna. Para isso, tomemos como ponto de partida os aspetos enunciados por Neuner-Anfindsen (2005) aos quais alude Oster (2009):

- El aprendiz de una segunda lengua se encuentra en una fase de evolución fisiológica y cognitiva más avanzada;
- El *input* que recibe un aprendiz de una segunda lengua es muy distinto al que recibe un niño que aprende su lengua materna;
- El aprendiz de una segunda lengua ya ha pasado por el aprendizaje de una lengua, por lo que ya ha superado las primeras fases de la evolución léxica.

(Oster, 2009, p.37)

Em suma, a grande diferença entre a aquisição de léxico entre a língua materna e uma língua estrangeira é o pressuposto de que, quando se aprende uma segunda língua, já passamos por uma experiência idêntica aquando da evolução lexical registada na língua materna, pelo que o aprendiz já se encontra numa fase de evolução mais avançada. Para além disso, outra divergência reside no input recebido, que, na aprendizagem de uma língua estrangeira é, naturalmente, menor do que na língua materna.

Em contrapartida, parte-se do pressuposto de que a organização do léxico, quer na língua materna como na língua estrangeira, é similar. Baralo (2005), a este propósito, sustenta que:

Cuando el que aprende su lengua materna o una lengua extranjera almacena una palabra en su lexicón, la etiqueta con la categoría correspondiente [+ verbo], [+ nombre], [+ adjetivo], etc. Esta categorización le permitirá procesar y tratar la pieza léxica sometiéndola a todas las reglas de flexión propias de la clase a la que pertenece. (Baralo, 2005, p.4)

A mesma autora – Baralo (2009), citada por Vidiella (2012) - refere uma sequência de atividades que o falante realiza no momento de aprender léxico:

- 1) Etiquetar – poner una etiqueta a un concepto;
- 2) Empaquetar – categorizar las etiquetas agrupadas;
- 3) Construir una red – realizar las conexiones de diferentes niveles entre ellas.

(Vidiella, 2012, p.11)

Por outro lado, Sheila Estaire, mencionada por Baralo (2007, p.384), defende que “(...) el aprendizaje del léxico es un proceso constructivo que se desarrolla de forma progresiva y gradual” e envolve aprender não apenas a forma e o significado, mas também as várias relações que uma palavra mantém com outras.

Com efeito, o processo de aprendizagem do léxico é algo que nunca está concluído, inclusive na idade adulta, ainda que se verifiquem diferenças substanciais entre una criança um adulto. Um falante adulto tem a capacidade de utilizar o léxico metaforicamente ou com maior expressividade, já que o desenvolvimento lexical vai “(...) aumentando la percepción de las relaciones sintácticas, semánticas y conceptuales de las palabras” (Higueras, 1996, p.111).

A aquisição de léxico envolve um processo lento, gradual e complexo, implica repetição e organização contínua de informação e, portanto, exige um esforço quer da parte do aluno como da parte do professor. O labor do professor passa por potenciar aos alunos estratégias de aprendizagem, através de atividades que auxiliem a compreensão das palavras, assim como as relações que estas mantêm com outras palavras. Por outras palavras, é relevante apresentar exercícios que se orientem, por uma parte, à fluidez, nomeadamente atividades de caráter mais comunicativo e que facilitem o acesso rápido às palavras e, por outra parte, exercícios relacionados com a riqueza vocabular, ou seja,

com a finalidade de incrementar o número de palavras e relações associativas entre palavras, dado que “ (...) cuanto más relacionado esté un concepto con otros conceptos de diversa índole, más fácilmente podrá ser activado.” (Oster, 2009, p. 40).

2.5. Estratégias de aprendizagem

Ao aprender uma língua utilizamos, de forma mais ou menos consciente, um conjunto de mecanismos e estratégias que podem já ter sido testadas ou outras que testamos, retificamos e que colocamos em prática caso tenham êxito (Fernández, 2004, p.411). É, por isso, importante aprender a aprender e desenvolver uma certa autonomia ao aprender uma língua e o mesmo ocorre no desenvolvimento lexical.

Sonsoles Fernández define o termo “estratégia” no âmbito da aprendizagem de uma língua como “(...) operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación” (Fernández, 2004, p.412) e refere que as estratégias de aprendizagem têm vindo a conquistar cada vez mais destaque no âmbito da didática de línguas. O QECR, embora não tecendo considerações fixas sobre as estratégias de aprendizagem que o professor deve adotar, afirma que:

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

O PCIC inclui no seu inventário um apartado designado “Procedimientos de aprendizaje” concebido desde “ (...) la perspectiva de uso estratégico o condicionado (...)” e assenta no pressuposto de que “(...) quienes aprenden una nueva lengua realizan operaciones destinadas a movilizar, regular e incrementar los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que disponen, tanto en el proceso de aprendizaje como en el uso de la lengua” (Instituto Cervantes, 2006, Procedimientos de aprendizaje, introducción).

É certo que todo o trabalho didático tem como fim último aprender e, apesar do papel importante que assume o professor, este deve adotar um papel de facilitador e colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe, desta forma, um papel ativo e responsabilizando-o pelo próprio processo.

Neste sentido, podemos destacar a dimensão do aluno como um aprendiz autónomo, que chama a atenção para a responsabilidade e autonomia que deve ser dada ao aluno, proposta da seguinte maneira pelo PCIC:

El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida. (Instituto Cervantes, 2006, Objetivos generales, introducción).

Na mesma linha de pensamento, o *Programa de Espanhol do 10º ano de iniciação* apresenta um capítulo dedicado à “Autonomia na aprendizagem”, referindo a utilização de estratégias para aprender a aprender de maneira a favorecer o processo de aprendizagem, fomentando a autonomia e responsabilidade dos alunos, com a criação de hábitos de estudo e planificação e desenvolvendo o controlo de aspetos afetivos. (Ministério da Educação, 2001, pp. 11-12).

O estudo das estratégias de aprendizagem desenvolveu-se desde diferentes perspetivas. Seguindo a tipologia proposta por Rebecca L. Oxford (1990) referida por Sonsoles Fernández (2004) e também apresentada por Cervero & Pichardo (2000), podemos dividir as estratégias de aprendizagem em diretas, isto é, aquelas que estão diretamente relacionadas com o ensino do léxico; e indiretas, ou seja, que apoiam a aprendizagem de uma maneira geral.

As estratégias diretas subdividem-se em: memorísticas, que auxiliam o processo de fixação das novas unidades lexicais; cognitivas, que se manifestam através da análise, organização e trabalho com as unidade lexicais; e compensatórias, que favorecem a comunicação mediante a inferência de sentidos. Por outro lado, nas estratégias indiretas podemos referir-nos às metacognitivas, que organizam e avaliam o próprio processo de

aprendizagem; às afetivas, centradas nos sentimentos dos estudantes; e às sociais, que focalizam a atenção na forma de interagir.

2.5.1. Português Língua Materna

No que tange à disciplina de PLM, partimos da ideia de que os alunos já possuem algum conhecimento da língua e, por isso, o objetivo não passa tanto por apresentar unidades lexicais isoladas, mas por apresentar as relações entre unidades lexicais. Assim, as estratégias adotadas centraram-se na elaboração de um glossário, na exploração do sentido das palavras, da polissemia, estudo dos fenómenos da sinonímia e antonímia e ainda pela revisão da formação de palavras.

Segundo Margarita Correia³, um glossário corresponde a uma pequena descrição de unidades lexicais. É composto por um número reduzido de palavras, habitualmente está subordinado a um tema e contém poucas informações sobre cada unidade. A autora distingue ainda glossário de dicionário, dado que por vezes são termos utilizados erroneamente. Quando nos referimos a um dicionário de uma determinada língua falamos numa obra que reúne palavras de todas as categorias gramaticais. Este facto constitui a principal diferença relativamente a um glossário, uma vez que encontramos a preposição “de” num dicionário, contudo, não a iremos encontrar num glossário. Além disso, um dicionário contém palavras de variados registos linguísticos, ou seja, é mais abrangente, pois é composto por palavras mais frequentes, mas também por outras pertencentes a determinado registo.

De acordo com o DT (Ministério da Educação e Ciência, 2008), o glossário é um “dicionário que repertoria palavras ou expressões raras, pouco conhecidas ou específicas de um determinado domínio, acompanhadas de uma pequena definição ou de uma tradução”.

³ Crónica de Margarita Correia disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/o-que-e-um-glossario/4419>, acedido em 14/08/2021.

No caso do presente projeto de investigação-ação, o glossário que os alunos foram construindo cingia-se a um texto literário, ou seja, para cada texto literário os alunos recolhiam e definiam as palavras que geravam dúvidas de significação, o que permite a aquisição explícita de palavras.

A polissemia é um tipo de relação lexical em que “(...) os significados [são] [...] parcialmente idênticos” (Vilela, 1994, p. 26). Por outras palavras, corresponde a um só significante que pode adquirir mais do que um significado ou sentido. Este fenómeno contribui para a economia da língua, uma vez que há uma exploração de um mesmo signo em vários significados e, conseqüentemente, para a memorização de léxico, dado que, no caso de existir um termo para cada sentido o número de unidades lexicais seria mais elevado, provocando dificuldades no armazenamento das palavras.

Esta relação lexical tem implicações na decifração de significado de figuras semânticas como a metáfora, que também esteve presente nos exercícios por nós elaborados e descritos no capítulo 3. Na metáfora, “(...) estabelece-se uma semelhança entre dois fenómenos, e a palavra que designa o primeiro acaba valendo para os dois (...)” (Genouvrier & Peytard, 1985, p.321). Além disso, também se interrelaciona com a atribuição de sentidos aquando da exploração de poemas, por exemplo, já que encontramos, comumente, um jogo entre o significado literal e o significado figurado neste género textual.

A sinonímia, por outro lado, ocorre quando há dois significantes distintos que apresentam um significado idêntico ou, em outras palavras, é uma relação semântica que se verifica entre duas ou mais palavras quando podem ser utilizadas indistintamente no mesmo contexto, sem que haja alteração de significado.

Em contrapartida, a antonímia corresponde a uma relação de oposição entre duas palavras que podem, contudo, partilhar algumas propriedades semânticas, ainda que tenham significados opostos.

A utilização de sinónimos e/ou antónimos contribui para a redução de repetições ao longo do discurso oral e/ou escrito, pelo que os alunos poderão recorrer a este tipo de relações, por exemplo, em atividades de produção escrita ou em apresentações orais,

quando em contexto escolar, mas também lhes permite elaborar discursos com maior riqueza vocabular nos mais variados contextos.

Outra estratégia que se revela bastante proveitosa no incremento do capital lexical dos estudantes é o recurso à formação de palavras, por ser um processo bastante produtivo e criativo de aparecimento de novas palavras.

Tomemos como referência as considerações de Vilela (1994) com o intuito de definir o conceito de formação de palavras:

A formação de palavras é um processo importante na constituição do léxico das línguas particulares. Se o léxico tem envoltórios múltiplos, como as propriedades de natureza referencial e afetiva associadas às palavras e aos objetos por elas designadas, valores retóricos e simbólicos ligados às palavras e aos seus referentes, marcas diatópicas, diastráticas e diafásicas (...), os juízos de valor implicando adesão ou repulsa (...), valorização ou desvalorização (...), a carga emocional que o tempo constrói ou destrói (...), creio mesmo que é na formação de palavras que esse envolvimento mais se acentua. (Vilela, 1994, p.51)

É igualmente conveniente explicitarmos os elementos que estão envolvidos no processo de formação de palavras – o afixo e a forma de base. O afixo é um “constituente que ocorre obrigatoriamente associado a uma forma de base” (DT) e subdivide-se em prefixo ou sufixo, conforme a posição que ocupa na palavra, dando origem, respetivamente, a processos de prefixação ou sufixação. A forma de base é um constituinte morfológico que vai acompanhado por um afixo e a partir do qual se formam novas palavras.

A sufixação é o processo que permite criar mais palavras no caso do português e consiste em juntar um afixo derivativo à base, enquanto a prefixação corresponde ao acrescentamento de um prefixo antes da base lexical. O conhecimento do valor dos prefixos e sufixos auxilia no processo de decifração de palavras desconhecidas e permite também a criação de novas palavras, com base nas regras já conhecidas.

Dentro dos processos de formação de palavras contamos ainda com a composição, isto é, a concatenação de duas ou mais bases. Neste caso, podemos estar perante uma

palavra composta por dois ou mais radicais ou por um radical e por uma palavra, como é o caso de *tecnologia* ou *socioeconómico* ou por duas palavras, tal como *surdo-mudo*.

2.5.2. Espanhol Língua Estrangeira

No que diz respeito à disciplina de ELE, as estratégias pelas quais optamos são, necessariamente diferentes daquelas que adotamos em PLM, pois estamos perante uma língua estrangeira e, além disso, a turma com a qual trabalhamos mais pormenorizadamente no projeto de investigação-ação encontrava-se no primeiro ano a contactar com o espanhol. Por consequência, as estratégias adotadas em ELE passam pela criação de associações simples entre palavras, uma vez que os alunos se encontram num nível inicial de língua.

De acordo Higuera (1996), ensinar léxico de maneira descontextualizada e por temas é uma estratégia legítima, sobretudo no caso de estudantes que estejam a contactar num primeiro momento com uma nova língua, como é a situação na qual se encontrava a referida turma. Ainda em relação a este aspeto, o autor ressalta o seguinte:

(...) lo importante es proporcionar el co-texto⁴, las palabras con las que suele aparecer. La mayoría del léxico que aparece en los primeros niveles se refiere a objetos concretos, cuyo significado poco o nada tiene que ver con el contexto en que aparezcan; el alumno puede contextualizar por sí solo, con su conocimiento del mundo o su imaginación. (Higuera, 1996, p.118)

Tendo em conta estas considerações, as estratégias que podemos utilizar no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira são bastante diversificadas. Neste sentido, o tipo de atividades que elaboramos vai sempre depender dos objetivos de aprendizagem, mas deve também ir ao encontro das necessidades e gostos dos alunos. Ademais, é importante variar os exercícios que propomos e incluí-los em diferentes atividades comunicativas da língua. Tomemos como exemplo a proposta de Baralo (2000):

⁴ conjunto de sequências linguísticas que precedem ou que se seguem a uma palavra ou um enunciado na linearidade textual; contexto verbal

Figura 2 - Proposta de atividades de Baralo

- Reconocer, subrayar, extraer palabras y expresiones relacionadas con un tema.
- Inferir relaciones semánticas, completando textos.
- Inferir el significado y/o el sentido de una expresión por sus relaciones contextuales.
- Contestar a diversos tipos de preguntas.
- Formular preguntas a partir de un *input* controlado.
- Relacionar expresiones dadas con otras expresiones, representaciones o audiciones.
- Ampliar estructuras básicas, agregando más información mediante el añadido de adjetivos, comparaciones, frases preposicionales.
- Organizar mapas conceptuales.
- Asociar expresiones a diferentes ámbitos, mediante una *lluvia de ideas*, con tarjetas o con cualquier estímulo visual o auditivo.
- Organizar mapas semánticos en relación a un tema / *culturema*: expresiones idiomáticas, verbos, nombres, adjetivos, expresiones institucionalizadas, dibujos, fotos, esquemas...
- Usar las palabras y expresiones nuevas en situaciones de comunicación auténticas y simuladas, oralmente y por escrito.

Fonte: Baralo, 2000, p. 173

Ainda no que diz respeito às estratégias que podemos adotar para desenvolver a competência lexical, importa mencionar que o PCIC (Instituto Cervantes, 2006) inclui, no capítulo denominado *Procedimientos de aprendizaje*, alguns conteúdos de tipo estratégico que se podem aplicar ao ensino do léxico. Realçamos, por exemplo, a organização que os alunos podem executar com as unidades lexicais, isto é, podem classificar as novas unidades por categorias gramaticais, semânticas ou temáticas e podem, inclusive estabelecer associações entre as unidades lexicais novas e aquelas que já possuem na sua memória. A inferência do significado revela ser um conteúdo estratégico proveitoso para os alunos e manifesta-se em atividades nas quais os discentes extraem o significado de palavras mediante o contexto comunicativo em que aparecem. Podemos ainda destacar outra estratégia que foi utilizada como base para a criação de atividades que serão descritas neste projeto, nomeadamente, “asociar palabras o grupos de palabras a dibujos o imágenes de creación o composición propia, representados en la mente, dibujos, tarjetas, etc.” (PCIC, Instituto Cervantes, 2008).

Referimos anteriormente que o processo de aquisição lexical é gradual e devemos, por isso, passar de atividades mais guiadas e, pouco a pouco, integrar o conhecimento lexical em atividades mais comunicativas. Rufat (2020) defende a seguinte sequenciação:

- 1) Fornecer aos estudantes um *input* compreensível e que se integre na memória a curto prazo;
- 2) O aluno processa e interioriza os diferentes aspectos da unidade lexical e passa para a memória a longo prazo;
- 3) Integração no *lexicón*, quando se verifica uma utilização prolongada.

(Rufat, 2020)

Por outras palavras, num primeiro momento tem lugar a apresentação do léxico, que pode ocorrer, por exemplo, mediante a utilização de objetos reais (como, no caso da segunda unidade didática que lecionamos, um álbum de fotografias de uma família) ou textos orais ou escritos e até através da utilização de imagens, como também utilizamos e teremos oportunidade de descrever o seguinte capítulo.

Após o primeiro contacto com a unidade lexical, surge o momento de transmitir significados, que se pode concretizar com a utilização de técnicas verbais ou não verbais. No caso das técnicas verbais, aquelas que utilizamos, de entre as que Rufat (2020) enuncia, foram definir, descrever ou parafrasear, exemplificar e explicar através do contexto. No respeitante às técnicas não verbais, destacamos o recurso a suportes visuais, como imagens, que utilizamos quer na apresentação em PowerPoint como em atividades de agrupar cartões.

2.6. O tratamento do léxico nos programas escolares e nos documentos curriculares relevantes no contexto da prática letiva

A prática letiva está baseada nos programas escolares de cada disciplina desenhados para cada ano de escolaridade e constituem o ponto de partida da planificação de atividades e unidades didáticas e, por conseguinte, consideramos relevante proceder a uma análise do modo como o léxico é tratado nestes documentos. No que diz respeito ao projeto de investigação-ação e à disciplina de PLM, analisaremos o *Programa e Metas*

Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, 2015) e no que concerne a ELE, o *Programa de Espanhol de 10º ano de iniciação* (Fernández, 2011), assim como dois documentos orientadores para esta disciplina: o QECR e o PCIC. A par dos programas das referidas disciplinas, teceremos algumas considerações acerca das *Aprendizagens Essenciais*.

2.6.1. Português Língua Materna

Ao procedermos a uma análise do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, 2015), constatamos que as referências relativamente ao ensino do léxico são reduzidas, pelo que concluímos que não é concedida importância à competência lexical, ao invés do que ocorre com outras competências consideradas nucleares na disciplina, como é o caso da competência gramatical ou escrita, por exemplo.

De acordo com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, 2015), o ensino do léxico está subordinado a todos os outros domínios e, inclusive, existem “(...) vantagens de interação com os outros domínios, visto que em todos eles, desde a Oralidade à Educação Literária, existem finalidades e objetos de conhecimento que só ganharão em ser cruzados com o estudo da Gramática” (Buescu, 2015, p.28).

Efetivamente, as referências ao léxico estão sempre associadas a um domínio, não havendo espaço para o ensino explícito do léxico. Relativamente ao 7º ano, o documento que orienta a prática letiva faz menção ao léxico no âmbito de três domínios: Oralidade, Escrita e Gramática.

No que concerne ao domínio da Oralidade, o conteúdo lexical é referenciado no objetivo de “Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de coesão discursiva” (Buescu, 2015, p.74), mediante a utilização de vocabulário diversificado e de recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado à situação comunicativa. Também no domínio da Escrita se faz alusão a este objetivo, ou seja, a diversificação de vocabulário na produção de textos escritos (Buescu, 2015, p.76).

Em relação ao domínio da Gramática, o conhecimento lexical está inserido no objetivo programático “Explicitar aspetos fundamentais da morfologia” (Buescu, 2015, pp.77-78), mais concretamente na sistematização dos processos de formação de palavras e a explicitação do significado de palavras compostas a partir do valor dos prefixos e sufixos que as compõem.

O *Programa* (Buescu, 2015) indica ainda, com relação ao domínio da Educação Literária o seguinte:

No domínio da Educação Literária, o objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários. Todas elas exigem o domínio de vocabulário próprio. No entanto, reduziu-se a sua presença ao considerado necessário à compreensão dos procedimentos de sentido que permitirão ao aluno aperceber-se das principais características dos textos literários. (Buescu, 2015, p.28)

Tal permite-nos afirmar que o desenvolvimento lexical é perspetivado como um processo ocasional, perspetiva que é reforçada por Eunice Barbieri de Figueiredo (2011, pp. 366-367). Figueiredo refere que “(...) o trabalho sobre o desenvolvimento da competência lexical tem tido uma focalização meramente ocasional”. Ainda que esta afirmação se relacione com o panorama das aulas de Português do Ensino Secundário, o mesmo se verifica com respeito ao Ensino Básico e, mais concretamente, no 7º ano de escolaridade.

A respeito do documento *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018), averiguamos que este apresenta a mesma visão acerca da competência lexical, não se verificando, portanto, qualquer alusão ao ensino explícito de léxico ou o desenvolvimento da competência lexical dos alunos. Encontramos apenas pequenos apontamentos que se interrelacionam com esta competência, nomeadamente nas seguintes capacidades: “Redigir textos com processos lexicais e gramaticais de correferência e de conexão interfrásica mais complexos com adequada introdução de novas informações, evitando repetições ou contradições” e “Escrever com propriedade vocabular e com respeito pelas regras de ortografia e pontuação” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 10).

2.6.2. Espanhol Língua Estrangeira

Da análise do *Programa de Espanhol do 10º ano de iniciação*, podemos destacar, desde logo, o facto de estar construído com base num paradigma metodológico comunicativo que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, mas também a relação que mantém com o QECR, seguindo as suas orientações que dão especial importância à elaboração de tarefas significativas que permitam a utilização da língua em situações comunicativas autênticas (Fernández, 2001, p.3).

O *Programa* alude, em algumas situações, a questões lexicais como, por exemplo, na enunciação dos objetivos gerais, referindo aspetos como a utilização de frases simples e usuais ou compreender e produzir textos com base em “(...)temas de seu interesse, temas socioculturais familiares (...)” (Fernández, 2001, p.8) ou na enunciação de conteúdos que deverão ser trabalhados para desenvolver a competência comunicativa (Fernández, 2001, pp. 9-10). Além disso, para cada ano de escolaridade, são sugeridos alguns domínios de referência ou temas, incluindo temas transversais que poderão estar incluídos nos restantes, tal como demonstra a seguinte figura:

Figura 3 - Temas propostos pelo Programa de Espanhol de 10º ano de iniciação

10º Ano

- Temas transversais:
 - Educação para a cidadania;
 - Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos;
- O “eu” e os outros: identificação, gostos pessoais;
- As relações humanas: a família; os amigos; os colegas;
- A escola: horário, formas de aprender e trabalhar;
- Serviços: trabalho e responsabilidade;
- O consumo: compras, presentes;
- Os tempos livres: as festas; o desporto;
- Transportes;
- Espanha: localização das cidades mais importantes;
- Relações entre Espanha e Portugal.

Fonte: Fernández, 2001, p.13

A referência ao conhecimento lexical que encontramos no documento *Aprendizagens Essenciais* (2018) para o mesmo ano de escolaridade assemelha-se àquilo que analisamos relativamente ao *Programa*. Subsiste uma orientação no sentido de os alunos dominarem os temas ou “(...) assuntos correntes relacionados com os seus interesses, atividades do dia-a-dia, escola, tempos livres, etc.” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.5) ou ainda a menção ao uso da linguagem corrente e léxico elementar (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 8) e informações simples sobre assuntos familiares e habituais.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) constituem dois documentos que, embora não sejam normativos, orientam a prática letiva dos professores de ELE. Neste sentido, consideramos igualmente pertinente analisar o tratamento do léxico nestes dois documentos.

O QECR sustenta, de certa forma, que a competência lexical é transversal a todos os domínios ou destrezas comunicativas, pois “dentro dos vários domínios podemos distinguir temas, tópicos que constituem o centro do discurso, da conversa, da reflexão ou da composição, como centros de atenção de determinados atos comunicativos” (Conselho de Europa, 2001, p.83). Dito de outro modo, o léxico está subordinado a todas as outras competências, pois nelas é possível desenvolver diferentes ideias temáticas.

Este documento permite-nos o acesso a alguns descritores ou escalas ilustrativas relativos a dois domínios: a amplitude vocabular e a capacidade de controlar esse mesmo vocabulário (Conselho de Europa, 2001, p.160), que transcrevemos nas seguintes figuras:

Figura 4 - Quadro de escalas ilustrativas da amplitude vocabular

AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO	
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocações; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocações.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocações sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Fonte: Conselho de Europa, 2001, p.160

Figura 5 - Quadro de escalas ilustrativas do domínio do vocabulário

DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO	
C2	Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.
C1	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
B2	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
A1	Não há descritor disponível.

Fonte: Conselho de Europa, 2001, p.160

Ao analisarmos os primeiros níveis ilustrados nestes quadros, verificamos que o conhecimento lexical é associado à posse e domínio de vocabulário simples e elementar,

muitas vezes coincidente com palavras isoladas e relacionadas com um assunto específico. Espera-se que o aluno destes níveis iniciais seja capaz de satisfazer as suas necessidades comunicativas imediatas, quotidianas, familiares e concretas.

As informações que retiramos da análise do QECR permite-nos reforçar a ideia presente no documento das *Aprendizagens Essenciais* (2018), quando se refere que a sua elaboração resulta da conjugação de diferentes documentos:

Os descritores das Aprendizagens Essenciais para Espanhol são o resultado de cruzar os documentos reguladores e os programas para o Ensino Secundário, homologados e em vigor, com as orientações do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), do *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (2001 e 2017) e, pontualmente, do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 1)

No que respeita ao PCIC, este inclui uma componente nocional que se encontra dividida em noções gerais e noções específicas e que está baseada

en un tipo de análisis de la lengua que identifica una serie de categorías de carácter semántico-gramatical, concebidas como conceptos descriptivos generales, que no se ajustan al concepto tradicional de palabra, sino que dan cuenta de la dimensión combinatoria del léxico y se basan en un concepto más amplio de unidades léxicas. (Instituto Cervantes, nociones generales, introducción)

Segundo o fragmento que transcrevemos, o léxico não se apresenta como um conjunto de palavras isoladas, pois tem em consideração as relações combinatórias do léxico e, por isso, baseiam-se no conceito de unidade lexical - já explicitado por nós - no lugar do conceito tradicional de palavra. As figuras 6 e 7 constituem dois exemplos retirados do inventário do PCIC com base na noção específica 1. “Individuo: dimensión física” e, mais concretamente, as tabelas respeitantes às noções 1.1. “Partes del cuerpo” e 1.2. “Características físicas” para o nível A1 e A2 e podemos observar de que forma o PCIC organiza as unidades lexicais.

Figura 6 - Exemplo tabela nº1 PCIC

1.1. Partes del cuerpo [v. Nociones específicas 13.]	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ pelo, ojo, nariz 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie ▪ oído, muela, garganta, estómago, espalda

Fonte: Instituto Cervantes

Figura 7 - Exemplo tabela nº2 PCIC

1.2. Características físicas	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ser ~ alto/bajo/gordo/ delgado/guapo/feo ▪ ser ~ rubio/moreno ▪ tener el pelo ~ rubio/moreno/blanco ▪ llevar/tener ~ barba/bigote/gafas ▪ tener los ojos ~ claros/oscuros/azules/ verdes/negros/marrones ▪ tener los ojos ~ grandes/pequeños 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ser/estar ~ calvo ▪ tener/llevar ~ el pelo ~ liso/rizado/ largo/corto ▪ llevar ~ una gorra/un sombrero/un pañuelo

Fonte: Instituto Cervantes

3. Prática letiva

3.1. Metodologia

O tipo de investigação adotado no relatório de estágio é a metodologia da investigação-ação, cujo principal objetivo é articular as duas componentes presentes na prática docente. Por um lado, a dimensão teórica, que se manifesta através da recolha de informações e que permite a construção de conhecimento sobre determinado problema observado e possíveis abordagens para solucioná-lo. Por outro lado, a dimensão prática, que diz respeito aos procedimentos adotados pelo professor na sua prática letiva com base em pressupostos teóricos e com vista à melhoria de uma fragilidade encontrada.

De acordo com Cohen e Manion (citado em Bell, 2010, pp.20-21), podemos definir a investigação-ação como:

(...) um procedimento essencialmente *in loco*⁵, como vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

Assim, ao implementar um projeto de investigação-ação como o presente, devemos ter em consideração as diferentes etapas que este contempla e que se podem esquematizar da seguinte forma, conforme o descrito por Almeida *et al.* (2016, p.8):

- 1) Observação do contexto da escola e da turma.
- 2) Estabelecimento de prioridade das áreas de intervenção para melhoria.
- 3) Seleção da área.
- 4) Definição e justificação do problema – com evidências ou provas – das turmas, do perfil dos estudantes.

⁵ Expressão latina que significa “no próprio local”.

- 5) Revisão da literatura referente à área de pesquisa.
- 6) Formulação de um plano de ação.

É relevante mencionar que embora o projeto siga os princípios da investigação-ação, existem diferentes limitações decorrentes do estágio pedagógico, tais como o número reduzido de aulas, a alternância entre regime de ensino presencial e à distância, inexistência de turmas próprias e outras atividades relacionadas com o estágio e unidades curriculares do mestrado. Tais limitações têm repercussão na execução do projeto de investigação-ação não permitindo, por exemplo, uma formulação atempada e refletida de um plano de ação com vista à melhoria da área selecionada. Por conseguinte, não foi possível a existência de um segundo ciclo de investigação, pelo que nos referiremos e descreveremos somente as atividades de incremento do léxico realizadas em cada uma das unidades didáticas lecionadas.

Na investigação que conduzimos, optamos, por um lado, por uma vertente qualitativa e, conseqüentemente, por um tipo de análise mais interpretativo. Este aspeto pode ser justificado pelo facto de o estudo pretender “compreender as perceções individuais do mundo” (Bell, 2010, p.20), pois estão envolvidos alunos e interessa realizar uma análise mais descritiva do seu comportamento e reações face às atividades propostas. No entanto, como uma abordagem pode recorrer “a métodos de recolha de informação (...) diferentes” (Bell, 2010, p.19), também recorreremos à dimensão quantitativa, sobretudo aquando da aplicação de inquéritos por questionário. Os dados obtidos através da análise quantitativa são comprovados pela análise qualitativa realizada no momento em que descreveremos as atividades realizadas e também por uma análise documental de fragmentos de produções escritas dos alunos, que nos ajudam a atestar os resultados obtidos.

A metodologia adotada em PLM e ELE foi, primeiramente, a diagnose, através da observação de todas as turmas, lecionação da aula zero e aplicação de um questionário inicial às turmas sobre as quais nos debruçaremos mais pormenorizadamente para obter dados referentes à percepção dos alunos acerca do ensino-aprendizagem do léxico. Posteriormente, foi delineado um plano de intervenção e que se aplicou em duas unidades didáticas em cada língua e foi ainda aplicado um questionário final.

Os métodos e ferramentas utilizados para recolher dados passaram pela observação direta, bastante utilizada numa fase inicial e como “primeira fonte de obtenção de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), que combinamos com a tomada de notas em todas as aulas observadas (notas de campo) de aspetos comportamentais e dificuldades relacionadas com a aprendizagem, sobretudo as respeitantes ao tema do projeto de investigação-ação.

Também se procedeu à recolha de dados através de dois inquéritos por questionário e mediante a análise documental de produções escritas dos alunos e atividades realizadas durante as aulas, que serão alvo de descrição e análise de seguida. O primeiro instrumento referido possibilita-nos “(...) o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa” (...) [e torna] possível medir o que uma pessoa sabe (...), o que gosta e não gosta (...) e o que pensa (...)” (Tuckman, 2000, p.307). No que concerne ao primeiro inquérito realizado, permitiu-nos obter informações sobre a perceção dos alunos acerca da aprendizagem e papel do léxico e, no que diz respeito ao questionário final, possibilitou-nos a recolha de dados acerca dos resultados da intervenção realizada. Importa referir que na aplicação dos inquéritos preservamos o direito da privacidade, anonimato e confidencialidade, princípios éticos que, de acordo com Tuckman (2000, pp.20-21), devem ser respeitados. O segundo instrumento proporciona a obtenção de informações sobre a evolução da competência lexical dos estudantes.

Relativamente à interpretação dos dados recolhidos, adotamos igualmente um procedimento quantitativo e/ou qualitativo. Para interpretar os questionários, recorreremos a uma análise de tipo quantitativo no caso das questões fechadas, excetuando-se as questões abertas, seguindo a terminologia utilizada por Ghiglione (2005) relativamente às questões dos questionários. Por outro lado, de forma a analisar as questões abertas dos questionários, as produções escritas dos alunos, assim como as atividades realizadas, seguimos uma análise de tipo qualitativo.

3.2. Descrição do plano de intervenção (disciplina de Português)

Neste subcapítulo procurar-se-á descrever as atividades realizadas ao longo do estágio pedagógico na disciplina de PLM. Dada a impossibilidade de explicitar pormenorizadamente todas as atividades apresentadas aos alunos das turmas do AEP, faremos uma análise das atividades elaboradas consideradas relevantes no âmbito do presente relatório de estágio, ou seja, aquelas que se relacionam com a aquisição lexical. Assim, salientaremos os aspetos mais importantes que se referem ao desenvolvimento da competência lexical em cada uma das unidades didáticas que concretizamos no estágio pedagógico.

Interessa referir que as unidades didáticas planificadas para a disciplina de PLM tinham sempre como base um género textual e um texto em concreto, de acordo com a planificação anual da disciplina de português do AEP e também o documento *Plano Nacional de Leitura*. Importa igualmente mencionar que o *Programa e Metas Curriculares para o 7º ano de escolaridade* e as *Aprendizagens Essenciais* foram o ponto de partida para planificar todas as atividades nos diferentes domínios – Gramática, Oralidade, Leitura, Educação Literária e Escrita. Com efeito, em todas as unidades didáticas procuramos contemplar e desenvolver todos os domínios, embora tenham sido trabalhados em aulas diferentes e não apenas numa aula, pois a disciplina de português tinha apenas blocos letivos de 50 minutos. Por nos interessar no presente relatório apenas referir-nos às atividades de incremento do capital lexical, como já referimos anteriormente, no seguinte cronograma de intervenções realizadas contemplamos apenas as aulas em que a competência lexical foi trabalhada:

Tabela 2 - Cronograma de intervenções em PLM

Turma:	Unidade didática:	Texto:	Data:
7º X	Narrativas de autores portugueses	<i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen	15/01/2021 18/01/2021 19/01/2021

			21/01/2021
7º W ⁶	Narrativas de autores estrangeiros e de língua oficial portuguesa	<i>A ilha do tesouro</i> , de Robert Louis Stevenson	23/02/2021 25/02/2021 26/02/2021
7º X	Poesia	<i>As palavras e Urgentemente</i> , de Eugénio de Andrade	16/04/2021 19/04/2021 22/04/2021

Fonte: elaboração própria

Começaremos por nos referir à fase de diagnose, um momento crucial para a obtenção de dados que sustentam a escolha do tema do projeto de investigação-ação e, posteriormente, iremos proceder a uma descrição e análise das atividades elaboradas nas duas unidades didáticas lecionadas à turma do 7º W, bem como do questionário final. Abordaremos ainda alguns aspetos relacionados com as atividades implementadas com a turma do 7º X.

Para operacionalizar o projeto de investigação-ação na disciplina de português, elaboramos diferentes atividades para desenvolver a consciência lexical dos alunos e tomamos como exemplo algumas propostas de Duarte (2011) e que se encontram transcritas abaixo:

- I. Atividades de associação de palavras (e.g., sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, holónimos), que lhes permitem constituir e alargar as redes concetuais e semânticas associadas a cada palavra;

⁶ As aulas lecionadas à turma do 7º W foram em regime de ensino à distância através da plataforma *Microsoft Teams*.

- II. Atividades orientadas para a identificação de constituintes de palavras (e.g., famílias de palavras com o mesmo radical, o mesmo prefixo ou o mesmo sufixo);
- III. Atividades de reconhecimento e produção de figuras de sintaxe (e.g., paralelismo) e de semântica (e.g., comparação, metáfora, hipérbole, personificação), que familiarizam a criança com a distinção entre significado literal e figurado.

(Duarte, 2011, pp. 25-26)

Relativamente à primeira unidade didática lecionada ao 7º W, as estratégias utilizadas para desenvolver a competência lexical foram, por um lado, a construção de um glossário pessoal por cada aluno com palavras retiradas dos excertos trabalhados em aula e, por outro lado, utilizámos uma tira de banda desenha para explorar o valor polissémico das palavras. Na segunda unidade didática dirigida à mesma turma, as atividades realizadas exploram a sinonímia e antonímia e os processos de formação de palavras. Além disso, tendo em consideração que trabalhamos a poesia, também exploramos o valor das palavras, através de diferentes atividades que serão descritas.

Já na turma do 7º X, lecionamos apenas uma unidade didática em regime de ensino à distância. Este facto faz com que não tenhamos tantos dados, uma vez que muitas vezes os alunos não enviavam os seus trabalhos, optando, conseqüentemente, por uma abordagem mais descritiva.

3.2.1. Diagnose

No momento inicial do estágio pedagógico, através da observação de aulas lecionadas pela professora titular das turmas de PLM, verificamos que os alunos, ao contactar com um texto literário, questionavam a docente acerca do significado de muitas palavras. Por esta razão, a professora titular solicitava aos alunos com frequência a preparação do texto que seria explorado na aula seguinte, pedindo-lhes que sublinhassem as palavras que considerassem difíceis. Na aula, a leitura do texto em voz alta era realizada de forma pausada, parágrafo a parágrafo, de forma a esclarecer o significado das

palavras desconhecidas pelos alunos, de maneira a facilitar uma melhor compreensão do texto. Esta perspectiva é defendida por Inês Duarte, que afirma que “(...) quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura” (2011, p. 9)

Aquando da lecionação da aula zero, que teve lugar no dia 29 de outubro de 2020, com a duração de 50 minutos, confirmamos que os alunos possuíam uma competência lexical deficitária. A aula zero incidia sobre *Textos não literários*, mais concretamente, sobre o texto publicitário e tinha como conteúdo gramatical o adjetivo, com o objetivo de rever os graus dos adjetivos. Embora se tratasse do género publicitário, o que faz com que a imagem seja o elemento principal, também continha texto, com palavras desconhecidas para os alunos. Além disso, os alunos também demonstraram dificuldades em responder a algumas questões presentes no questionário (vd. Anexo 1) em virtude do desconhecimento de algumas palavras que as constituíam, tendo a docente que esclarecer constantemente o seu sentido. Dois exemplos de palavras que levantaram dúvidas foram: “persuadir” e “texto icónico”.

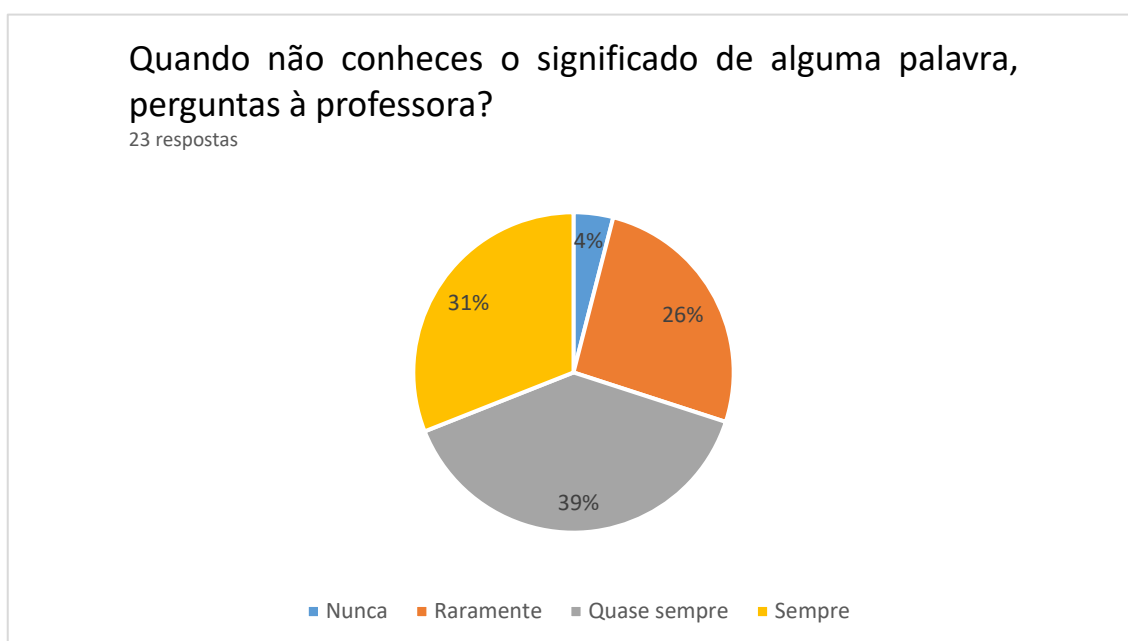
Tendo em conta que confirmamos que o problema subsistia, definimos que teríamos de intervir na área da competência lexical, de forma a aumentar o capital lexical dos alunos e fornecer-lhes estratégias de decifração de significado. Por conseguinte, os alunos conseguiriam proceder a uma melhor compreensão do texto, assim como alcançar melhores resultados nas suas produções escritas, através da utilização de vocabulário mais diversificado, já que “o capital lexical é igualmente um fator determinante na qualidade da escrita” (Duarte, 2011, p.9).

Ainda na fase de diagnose, foi apresentado um questionário inicial, que pode ser consultado no Anexo 2, com o intuito de aferir a perceção dos alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem do léxico. O nosso objetivo era perceber se os alunos consideravam importante adquirir léxico na língua materna e em que situações utilizavam as palavras aprendidas, se tinham o hábito de questionar a docente quando surgiam palavras desconhecidas e também se procuravam o significado de palavras fora do contexto escolar e quais as fontes utilizadas para o efeito.

O inquérito foi apenas aplicado aos alunos da turma do 7º W por ser aquela onde lecionamos um maior número de aulas e onde foi implementado o projeto de investigação-ação.

Quando questionados sobre a sua reação face ao desconhecimento do significado de uma palavra, os alunos afirmam que questionam “sempre” (31%) ou “quase sempre” (36%) a docente numa situação em sala de aula, em conformidade com os dados presentes no gráfico 1. Salienta-se que apenas 4% dos alunos respondeu que “nunca” questiona a docente.

Gráfico 1 - Respostas dos alunos à pergunta nº1 do questionário inicial (PLM)



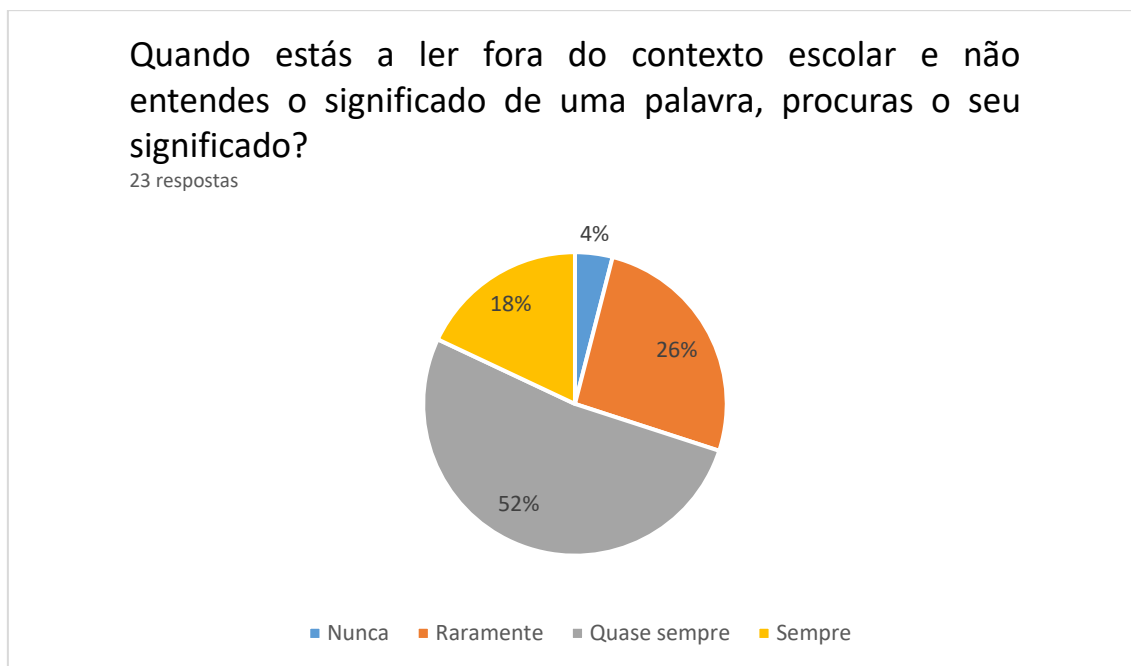
Fonte: elaboração própria

Os dados recolhidos revelam ainda que quando os alunos estão fora do contexto escolar (por exemplo, numa situação de leitura autónoma) e se confrontam com uma palavra cujo significado não conhecem, a maioria dos alunos (52%) procura “quase sempre” explicitar o seu sentido (gráfico 2). Verifica-se que apenas 4% dos alunos “nunca” procura o significado de uma palavra, tal como o observado na primeira questão.

As informações que reunimos nas duas primeiras questões permitem-nos concluir que os alunos procuram, na generalidade, informar-se acerca do significado de uma palavra

quando não o compreendem, através do questionamento à docente em sala de aula ou através de um procedimento mais autónomo, quando numa situação fora do contexto escolar.

Gráfico 2 - Respostas dos alunos à pergunta nº2 do questionário inicial (PLM)



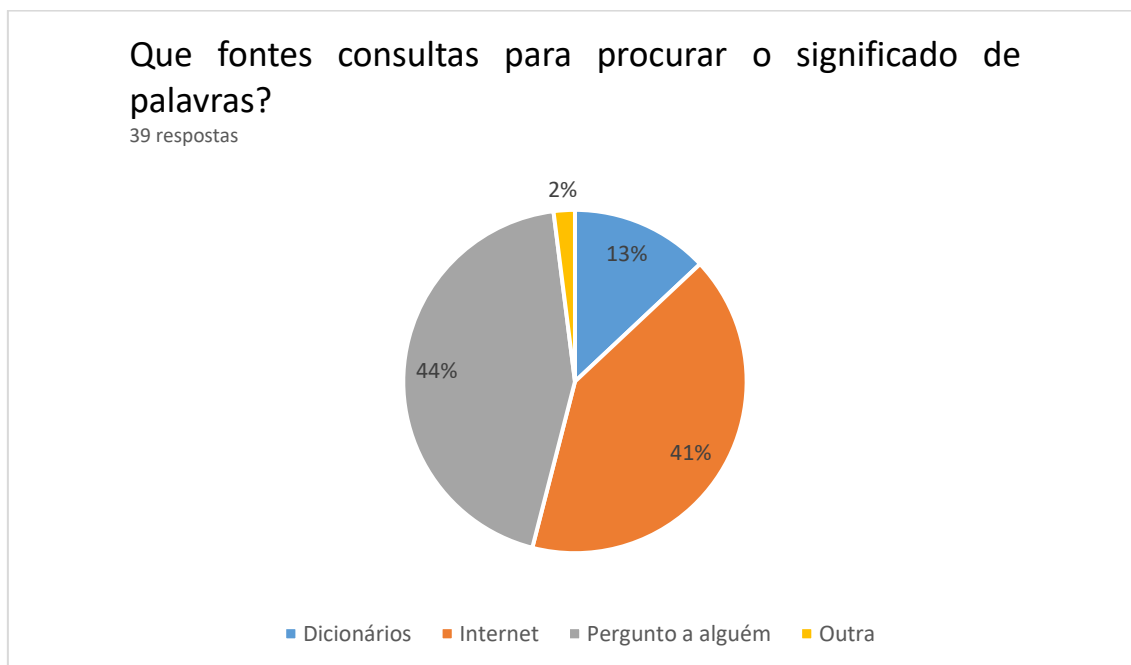
Fonte: elaboração própria

Tendo em consideração que a maioria dos alunos revela ter o hábito de consultar o significado de uma palavra, interessava também recolher informações acerca das fontes que os estudantes utilizavam, numa situação mais autónoma e independente, para procurar esclarecer o conceito de vocábulos desconhecidos. Essas informações encontram-se recolhidas no gráfico 3 e permitem-nos afirmar que muitos alunos “perguntam a alguém” (41%) ou “consultam a internet” (44%) para esclarecerem as suas dúvidas.

Aos alunos que selecionaram a opção “Internet” foi-lhes pedido que clarificassem as páginas que consultavam para obter esse conhecimento. As respostas mais comuns foram: “motores de busca” e “dicionários digitais”, especificando alguns como o dicionário da escola virtual ou o dicionário *Priberam*, pelo que também podemos

considerar como dado importante o hábito de consultar o dicionário, seja em versão digital ou em papel.

Gráfico 3 - Respostas dos alunos à pergunta nº3 do questionário inicial (PLM)

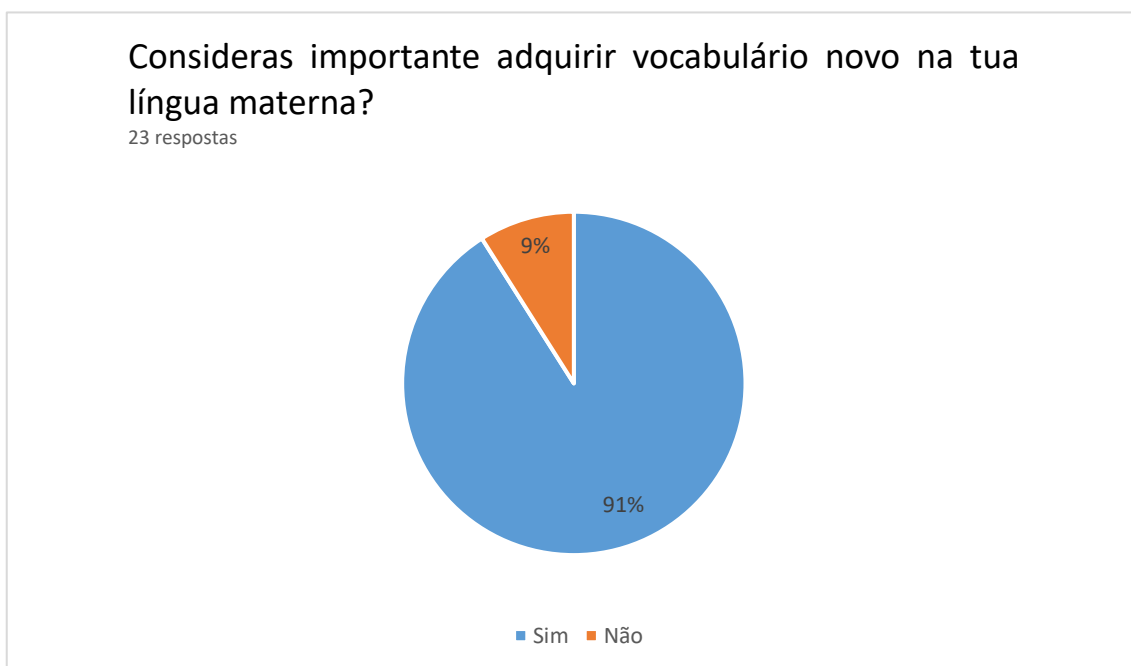


Fonte: elaboração própria

Outra informação importante que foi possível recolher foi a importância que os alunos concedem à aquisição de léxico na língua materna (gráfico 4). Quando questionados se consideram importante adquirir vocabulário novo, a maioria dos alunos (91%) respondeu afirmativamente, enquanto apenas 9% dos inquiridos respondeu negativamente.

Solicitamos aos alunos que responderam afirmativamente que explicitassem de que forma aproveitavam ou utilizavam o vocabulário aprendido. Quase todos os alunos revelaram utilizar o léxico novo no seu dia a dia, no discurso oral e no discurso escrito. Além disso, muitos alunos também asseguram que reutilizam o vocabulário para atividades da disciplina de português, sobretudo nas produções escritas e nos testes de avaliação. Registou-se apenas um aluno que revelou não utilizar as palavras novas que aprendem por, segundo ele, serem difíceis.

Gráfico 4 - Respostas dos alunos à pergunta nº4 do questionário inicial (PLM)



Fonte: elaboração própria

Relativamente à última questão do inquérito inicial, comprovou-se que mais de metade dos alunos utilizam “muitas vezes” (56%) palavras com vagueza linguística e empregam repetidamente verbos como “ter” ou “ser”.

3.2.2. Primeira unidade didática

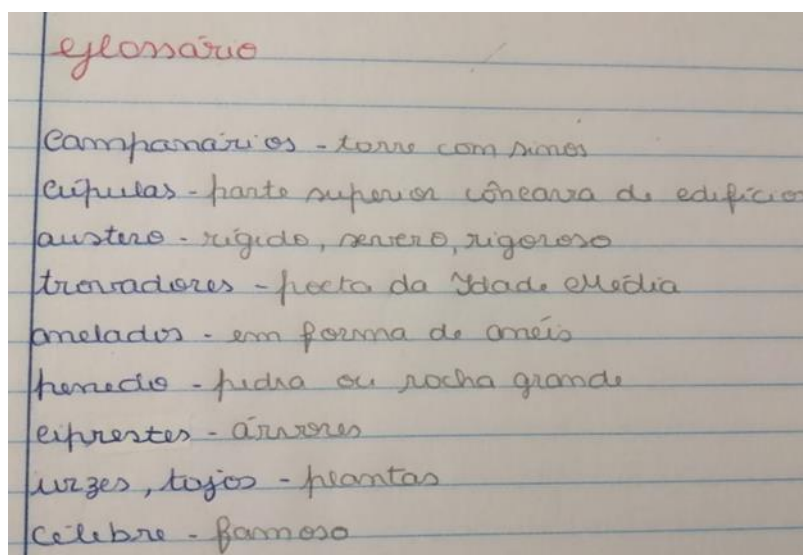
A primeira unidade didática ocorreu nos dias 15, 18, 19 e 21 de janeiro, foi dirigida à turma 7^ªW e tinha como texto base *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, tendo-se selecionado apenas dois excertos para analisar, uma vez que um colega estagiário já tinha explorado, em aulas anteriores, outros episódios da mesma obra.

A primeira aula em que se implementou o projeto de investigação-ação tinha como ponto de partida e análise o episódio de Cimabué e Giotto, retirado da obra já referida (vd. Anexo 3).

Aquando da leitura do texto, os discentes foram questionados acerca da existência de termos desconhecidos. Após se verificar a presença de palavras cujo significado não era

conhecido pelos alunos, a docente sugeriu a criação de um glossário com a definição dessas palavras. O glossário foi construído em conjunto e era composto pelas unidades lexicais que suscitaram dúvidas: “campanários”, “cúpulas”, “austero”, “trovadores”, “anelados”, “penedo”, ciprestes”, “urzes”, “tojos” e “célebre”. A definição destes vocábulos foi feita com a colaboração dos alunos, numa tentativa de serem eles a chegar à respetiva definição. Recorremos também à imagem para explicitar o sentido de “campanários” e “cúpulas”, com o intuito de que os alunos pudessem compreender melhor o sentido das unidades lexicais através da visualização. Tratava-se de um pequeno glossário individual acerca do excerto lido, conforme o exemplar abaixo:

Figura 8 - Exemplar nº1 de glossário



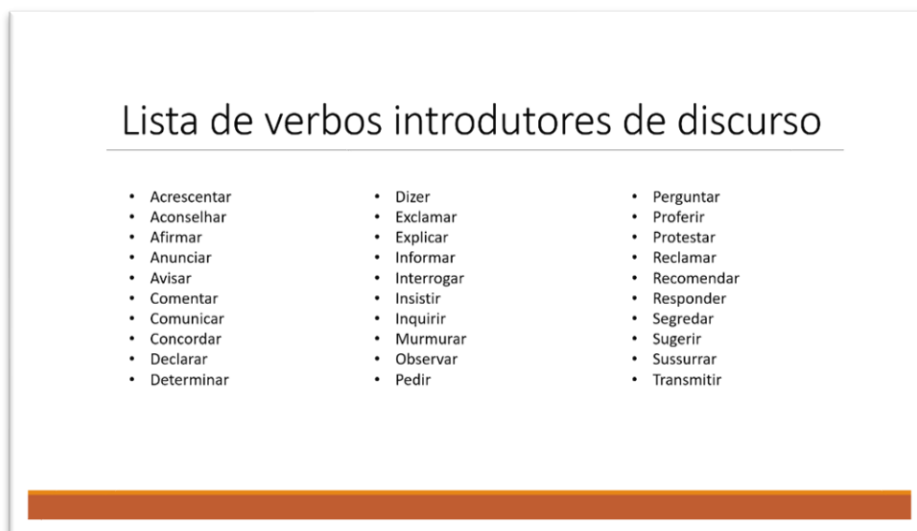
Fonte: elaboração de um aluno

A segunda aula lecionada incidia sobre um conteúdo gramatical: o discurso direto e indireto. Tratava-se de rever e consolidar os conhecimentos dos alunos, uma vez que este conteúdo já teria sido abordado no ano escolar anterior, conforme podemos comprovar no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015, p.26).

Ainda assim, tivemos oportunidade de fornecer aos alunos uma lista de verbos introdutórios do discurso, em conformidade com o observado na figura 2. Embora se tratasse de um conteúdo gramatical já abordado em anos anteriores, também foi

possível aumentar o capital lexical dos alunos, uma vez que na lista fornecida dispunham de diferentes verbos que podiam utilizar, ao invés de recorrer continuamente ao verbo “dizer”.

Figura 9 - Lista de verbos introdutores de discurso



Fonte: elaboração própria

A terceira aula tinha como objetivo analisar o episódio de Pêro Dias da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* (vd. Anexo 4). No momento inicial, tivemos oportunidade de explorar a polissemia das palavras, através da seguinte imagem:

Figura 10 - Banda desenhada (polissemia)



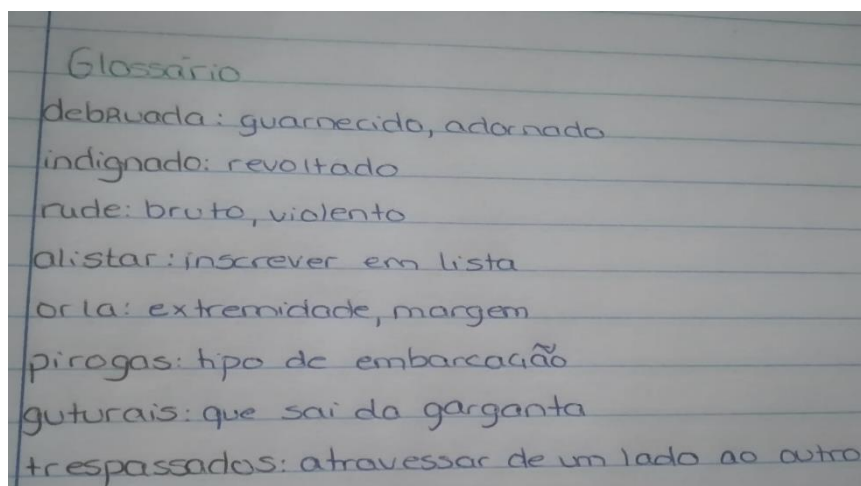
Fonte: <https://tiroletas.wordpress.com/2014/05/13/polissemia/>

A utilização desta pequena banda desenhada serviu para introduzir o excerto que seria analisado na aula, através da exploração da polissemia da palavra “porca” que ocorre

“(…) quando uma só palavra (…) está carregada de vários sentidos”, de acordo com Genouvrier e Peytard (1985, p. 320). Esta palavra pode ser entendida como um utensílio utilizado em conjunto com um parafuso para unir ou prender duas peças, na aceção utilizada pelo pai. No entanto, tal como podemos verificar na figura 3, o vocábulo “porca” pode também ser interpretado como o animal, conforme compreendeu o menino da banda desenha, embora de forma errónea no contexto em que se insere a situação comunicativa.

No momento de analisar o excerto e à semelhança do que se verificou na primeira aula, os alunos levantaram dúvidas em relação a alguns vocábulos, o que dificultava a compreensão do texto. Algumas desses termos foram, tal como mostra a figura 4: “debruada”, “indignado”, “rude”, “alistar”, “orla”, “pirogas”, “guturais” e “trespassados”. Todas elas foram definidas e, para além da participação dos alunos na definição das palavras que já foi mencionada, quando as dúvidas persistiam, procuramos construir uma frase utilizando a palavra em contexto.

Figura 11 - Exemplar nº2 de glossário



Fonte: elaboração de um aluno

A última aula que compunha esta primeira unidade didática incidia sobre o domínio da escrita. Uma vez que também verificámos que os alunos tinham dificuldades nas produções escritas, sobretudo no que concerne à falta de planificação e repetição contínua de palavras, procurámos fornecer-lhes um guião para construírem o seu texto,

que pode ser consultado no Anexo 5. Para além de permitir que os alunos tomassem consciência das diferentes etapas do processo de escrita e pudessem planificar as suas ideias, após a textualização, os alunos deviam proceder à revisão. Através de alguns tópicos fornecidos, os alunos podiam verificar se os tinham cumprido, salientando-se o que diz respeito à repetição de palavras. Este procedimento, foi, aliás, adotado em todas as atividades de escrita numa tentativa de, por um lado, consciencializar os alunos para as fases do processo de escrita e, por outro lado, auxiliar os alunos na escrita de textos de maior qualidade, com vocabulário mais diversificado.

Devido ao facto de a última aula da unidade didática ter coincidido com o penúltimo dia de aulas em regime de ensino presencial, devido a uma pausa letiva decretada no âmbito da atual situação pandémica, um número muito reduzido de alunos entregou o seu texto e fê-lo em formato *Word*, ferramenta que corrige os erros. No entanto, podemos verificar que existem repetições de vocábulos que assinalamos com cor diferente e o emprego de palavras com baixo valor semântico (tal como “coisa”).

Nos subcapítulos 3.2.5 e 3.2.6 iremos apresentar e discutir alguns fragmentos de textos elaborados pelos alunos, nesta unidade didática e na seguinte, no sentido de analisar a evolução das produções escritas dos alunos.

3.2.3. Segunda unidade didática

A segunda unidade didática lecionada à turma do 7ºW decorreu entre os dias 16 e 22 de abril de 2021, tal como demonstra a tabela 2 presente no subcapítulo 3.2. O género literário trabalhado ao longo de toda a unidade foi a *Poesia*. De entre os poetas que podem ser estudados no 7º ano de escolaridade, conforme informação que consta no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, selecionamos dois poemas – “As palavras” e “Urgentemente” – da autoria de Eugénio de Andrade.

Na primeira aula desta unidade didática, fornecemos alguns dados acerca da vida e obra do poeta, no sentido de contextualizar os poemas que seriam estudados nas aulas subsequentes.

Com a finalidade de introduzir o poema “As palavras”, no momento introdutório da aula, preparamos uma atividade em que os alunos deviam referir palavras que associam a sentimentos positivos e outras que associam a sentimentos negativos. Estas palavras foram agrupadas numa tabela, conforme a Figura 5 representa.

Figura 12 - Atividade de motivação acerca do valor das palavras

Positivo		Negativo	
“amor”	“felicidade”	“violência”	“medo”
“paz”	“dificuldade”	“injustiça”	“solidão”
“obrigado”	“confiança”	“tristeza”	“guerra”

Fonte: elaboração própria com base nas respostas dos alunos

Esta atividade permitiu, para além de introduzir o poema, fazer com que os alunos refletissem acerca do valor das palavras. Este exercício gerou uma troca de ideias que se revelou bastante vantajosa, uma vez que alguns alunos associam uma palavra a um sentimento positivo, enquanto para outros tinha um sentido negativo. Podemos mencionar, para exemplificar o que referimos, o caso da palavra “dificuldade”. Um aluno relacionou esta palavra com uma sensação positiva, defendendo que quando surgem dificuldades, surge também uma oportunidade para melhorar. Esta visão provocou reações por parte de alguns colegas que apresentavam uma visão oposta, associando “dificuldade” a algo negativo, embora outros colegas tenham concordado com a visão positiva proposta pelo colega.

Após a leitura do poema, e com a finalidade de o interpretar e explorar o vocabulário que continha, elaboramos a atividade que se encontra na figura 6:

Figura 13 - Exemplo nº1 de atividade de ficha de trabalho

1.1. Faz corresponder esses nomes às palavras que se encontram no quadro procura sinónimos e antónimos para cada palavra.

Nome	Palavras	Sinónimos	Antónimos
	agressão		
	destruição		
	frescura		
	transparência		

Fonte: elaboração própria

Com esta atividade, o que se pretendia era que os alunos refletissem acerca do sentido dos nomes utilizados no poema para definir as palavras. Na tabela, já se incluíam palavras como “agressão”, “destruição”, “frescura” e “transparência”, às quais os alunos deviam associar, respetivamente, os nomes “punhal”, “incêndio”, “orvalho” e “cristal” patentes no poema e identificados na questão anterior (vd. Anexo 6). Ademais, os alunos deviam sugerir sinónimos e antónimos para cada uma das unidades lexicais, alargando, desta forma, o seu capital lexical.

A figura 7 demonstra que também procuramos trabalhar o sentido figurado das palavras e, em contrapartida a distinção face ao seu uso literal, através da identificação de figuras de semântica, como a metáfora e a personificação, tal como preconiza Duarte (2011), na sua proposta que já foi mencionada acima.

Figura 14 - Exemplo nº2 de atividade de ficha de trabalho

6. Faz corresponder a coluna A com a coluna B.

A	B
6.1. “Desamparadas, inocentes, / leves”	a. personificação
6.2. “cheias de memória”, “inseguras”	b. metáfora
6.3. “Tecidas são de luz / e são a noite.”	c. enumeração

Fonte: elaboração própria

Na aula do dia 19 de abril foi possível, através da revisão e consolidação de um conteúdo gramatical – os processos de formação de palavras – desenvolver a competência lexical dos alunos. Conforme se verifica no exemplar da figura 8 e na ficha que consta do Anexo 7, as atividades permitiam que os alunos tomassem consciência do valor de diferentes afixos e sufixos, que se revelam bastante proveitosos na formação de palavras e possibilitam a decifração do significado de palavras que sejam formadas pelos mesmos afixos.

Figura 15 - Exemplo de atividade sobre a formação de palavras

Processos de formação de palavras

1. Atenta nas seguintes palavras retiradas do poema "As palavras" de Eugénio de Andrade.

"inseguras", "desamparadas", "recolhe"

1.1. O que têm em comum e o que as distingue?

Todas elas são formadas por prefixação. No entanto, têm prefixos diferentes: "in-", "des-" e "re-".

1.2. Qual o valor dos afixos?

"in-" -> valor de negação
"des-" -> valor de negação
"re-" -> valor de repetição

1.3. Dá outros exemplos de palavras para cada caso.

"in-" -> impossível, injustiça, infeliz
"des-" -> desrespeito, desânimo, desigualdade
"re-" -> repagar, reencantar, reves

2. Indica o afixo presente em cada exemplo e refere o seu significado.

palavra	afixo	significado	
reescrever	re-	voltar a escrever	-repetição
Madeirense	-ense	habitante de Madeira	-inacção
contradizer	-	-	-ded
antebraço	-	-	
papelaria	-aria	lugar onde se vende papel, livros, cadernos	
prever	pre-	ter uma antevisão	-antes d
filhota	-ota	diminutivo	
golão	-ão	grande galo	-aumen
florista	-ista	peessoa que faz arranjos e vende flores	-triu
			-profiss

Fonte: elaboração de um aluno

O objetivo da última aula desta unidade didática era analisar o segundo poema selecionado – “Urgentemente”. Para auxiliar os alunos na interpretação do sentido do poema, elaboramos uma ficha de trabalho (vd. Anexo 8), através da qual os alunos conseguiam, num primeiro momento, refletir acerca de algumas palavras presentes no

poema e o simbolismo presente em cada uma delas e, num segundo momento, explicitar o sentido de alguns versos e de alguns recursos expressivos presentes. A ficha foi realizada em conjunto, com a participação de toda a turma, e nas figuras 9 e 10 apresentamos dois exemplos de atividades realizadas pelos alunos.

Figura 16 - Exemplo nº1 de atividade realizada por um aluno

1. Completa o esquema de acordo com o poema.

É urgente...		
	<ul style="list-style-type: none"> • o amor • <u>beijo no mar</u> • <u>permanecer</u> 	
destruir	<ul style="list-style-type: none"> • certas palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • ódio • <u>solidão</u> • <u>cauldros</u>
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>alguns lamentos</u> • <u>muitos espadas</u> 	
inventar	<ul style="list-style-type: none"> • <u>alegria</u> 	
multiplicar	<ul style="list-style-type: none"> • beijos • <u>searas</u> 	
descobrir	<ul style="list-style-type: none"> • <u>rosas</u> • rios • <u>mapas claros</u> 	

2. Faz corresponder as expressões da coluna A com o que elas podem simbolicamente representar.

A	B
2.1. "espadas"	a. afeto
2.2. "beijos"	b. guerra
2.3. "rosas"	c. tristeza
2.4. "searas"	d. beleza
2.5. "solidão"	e. paz

2.1. b 2.2. a 2.3. d 2.4. e 2.5. c

Fonte: elaboração de um aluno

Figura 17 - Exemplo nº2 de atividade realizada por um aluno

3. Como interpreta o verso "É urgente um barco no mar"?
- Um barco no mar pode significar a salvação e, por isso, o amor pode também ser um sentimento que nos salva, que nos mantém vivos e com uma vida dignificada no mundo.*
4. Atenta nos versos: "É urgente o amor / é urgente um barco no mar / É urgente destruir certas palavras."
- 4.1. Que recurso expressivo está presente nestes versos e acompanha todo o poema?
- hipérbole
- anáfora
- metáfora
- 4.2. Qual é o apelo que o sujeito poético faz através desta figura de estilo?
- O sujeito poético através da anáfora faz um apelo à humanidade para a necessidade e urgência de amor.*
5. O sujeito poético refere ser urgente "destruir certas palavras". Com que objetivo?
- Tem de se destruir certas palavras porque necessitamos de eliminar sentimentos como o ódio, a inveja e o medo e assim o amor vem de cima.*
6. Explicita o sentido do verbo "permanecer" presente nos últimos versos do poema.
- Nestes versos o poeta volta a referir a importância do amor. O verbo "permanecer" remete para a continuidade de vida e amor.*

Fonte: elaboração de um aluno

A última atividade desenvolvida na unidade didática versava sobre a competência da escrita mas tendo em conta os limites temporais existentes, optamos por solicitar aos alunos que realizassem os seus textos em casa, pelo que não dispomos de muitos exemplos, tendo em consideração que poucos alunos nos devolveram os textos, apesar da insistência.

De acordo com pautas fornecidas (vd. Anexo 9), à semelhança daquilo que foi proposto em todas as unidades didáticas, os alunos deveriam elaborar um texto sobre uma situação que considerassem urgente solucionar. No momento de apresentar e discutir os dados recolhidos, iremos ilustrar com fragmentos de textos elaborados pelos alunos nas duas unidades didáticas aqui descritas.

3.2.4. Outras atividades

Em concordância com o que já referimos anteriormente, também lecionamos uma unidade didática à turma do 7ºX, onde se verificou a existência de dificuldades ao nível da competência lexical. Por esse motivo, procuramos desenvolver esta competência nas aulas que lecionamos, embora tenham sido num número reduzido e em regime de ensino à distância, o que dificultou o nosso trabalho.

A unidade didática tinha por base dois excertos de dois capítulos retirados da obra *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson. As estratégias que utilizamos foram, por um lado, facultar a definição de palavras consideradas difíceis. A adoção desta estratégia que não favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos pode ser explicada pelo facto de nos encontrarmos em ensino à distância e, como tal, pedíamos que os alunos preparassem a leitura dos excertos antes da aula. Dado o conhecimento do elevado volume de trabalho dos discentes e de forma a não os sobrecarregar, optamos por explicitar o significado de algumas palavras, conforme mostra a figura 11. Contudo, tivemos o cuidado de seleccionar palavras que consideramos serem utilizadas num contexto específico de navegação marítima e que não são do conhecimento da maioria dos falantes comuns, tais como “cabrestante”, “entrecoberta” ou “fundeado”.

Por outro lado, solicitamos aos alunos que sublinhassem outros vocábulos que lhes suscitassem dúvidas. Com esses vocábulos, foi possível a construção de um glossário pessoal por parte de cada aluno ao qual não tivemos acesso por não nos encontrarmos em regime presencial. Após a leitura dos excertos, os alunos eram questionados sobre a existência de palavras desconhecidas e, em conjunto, explicitávamos o seu significado. Este glossário deveria conter, para além da definição da palavra, um sinónimo e antónimo.

Figura 18 - Excerto de glossário

Vocabulário

8 desagradável, áspera

9 máquina ou mecanismo para içar âncoras que faz um ruído muito desagradável

10 neste caso, o mar

11 espaço próximo do convés principal de um navio; neste caso trata-se de uma zona da estalagem, mas Billy Bones usa um termo da marinha

12 cabeleira postiça usada pelos magistrados do Reino Unido: o Dr. Livesey era magistrado

Fonte: Manual escolar *Entre palavras 7*, p. 128

3.2.5. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo pretende-se apresentar algumas conclusões decorrentes da análise das atividades realizadas pelos alunos e que foram descritas nos subcapítulos anteriores. Adicionaremos ainda alguns fragmentos de textos produzidos pelos alunos para analisar a evolução ocorrida no âmbito do tema do projeto de investigação-ação, ou seja, verificar se os alunos desenvolveram a sua competência lexical. Por último, abordaremos também os resultados do segundo inquérito por questionário que aplicamos no final da nossa intervenção.

Os dados recolhidos resultam da observação direta e integrante da participação e reação dos alunos nas atividades propostas em todas as aulas que lecionamos. Para recolher dados que nos permitissem retirar algumas conclusões acerca da nossa intervenção, contamos também com a análise de fichas de trabalho realizadas pelos alunos e mencionadas brevemente nos subcapítulos anteriores.

No respeitante à disciplina de PLM, começaremos por nos referir à primeira unidade didática, cujas atividades já descrevemos sucintamente. A primeira estratégia que utilizamos para incrementar o capital lexical dos alunos foi a criação de um glossário por

parte de cada aluno, embora as unidades lexicais que nele inserimos tenham sido selecionadas em grupo, fruto de dúvidas levantadas pelos estudantes. Verificamos a existência de algumas palavras desconhecidas para os alunos e procuramos ao máximo que fossem eles a defini-las em conjunto, embora em situações de vocábulos que suscitassem mais dúvidas a docente tenha intervindo com a criação de uma frase utilizando a palavra em questão para auxiliar os alunos na decifração do seu significado.

A mesma estratégia foi utilizada quando explorámos o segundo excerto da obra *O Cavaleiro da Dinamarca* e, no final, revelou-se bastante proveitosa, porque se observou em aulas posteriores, inclusive as lecionadas pela professora titular, que os alunos converteram esta atividade uma prática frequente. Quando, em aulas seguintes, se incluiu a análise de textos, os alunos eram sempre questionados sobre problemas relacionados com o léxico e foram criando um pequeno glossário para cada texto.

Afigura-se relevante referir que na atividade em que se apresentou a tira cómica da figura 3, os alunos revelaram ser capazes de entender com bastante facilidade a polissemia da palavra “porca” que, aliás, era bastante perceptível pelo exemplo dado. No entanto, os alunos não só explicitaram com correção o sentido da palavra polissémica da tira cómica, como apresentaram outros exemplos bem contextualizados.

A atividade de produção escrita proposta nesta primeira unidade didática tinha como tema a discriminação, em consonância com o tema do último excerto analisado. Apresentamos aqui dois fragmentos de textos elaborados por dois alunos nas figuras 12 e 13. Embora tenhamos elaborado um feedback geral para cada texto que nos foi entregue, focamo-nos essencialmente em aspetos relacionados com a competência lexical. Nos excertos abaixo encontramos palavras sublinhadas com cores diferentes e que correspondem a repetições desnecessárias.

Figura 19 - Exemplo de produção escrita de aluno nº1

No racismo acho injusto alguém ser tratado de maneira diferente pelo tipo da cor da pele. Em muitos casos nota-se que uma peessoa está a ser vítima, por exemplo, os adeptos adversários insultam a cor de um jogador, porque não gostam dele. Mas noutros casos as peessoas dizem que é racismo, mas é apenas uma simples coincidência, por exemplo, a “ Zippy “pôs a publicidade de uma camisola a dizer “sentir-me como um macaco” e quem estava a vestir a camisola era um menino negro.

Outra coisa que acho injusto, é uma peessoa ser chamada de anão ou girafa, pois elas não têm culpa da forma como nasceram.

Figura 20 - Exemplo de produção escrita de aluno nº2

Na minha opinião, a discriminação não é nada que não possa ser evitado. É também algo que pode deixar uma peessoa completamente traumatizada. Algo que vem na ideologia de uma peessoa é que podem discriminar outra peessoa só porque fazem algo melhor do que eles noutra coisa.

Não importa que sejamos brancos, negros, amarelos... até podem ser cor-de-rosa porque de qualquer maneira ninguém é melhor do que outra peessoa e vice-versa. Hoje em dia já não há nada que não possa evitar isto. Temos de parar de discriminar os outros. Temos de ser amigáveis com todos independentemente da cor, etnia ou maneira de ser.

Na figura 12 podemos verificar que o aluno repetiu três vezes a palavra “peessoa” e duas vezes os vocábulos “injusto” e “camisola”, que poderiam ter sido substituídos por sinónimos ou, no caso da ocorrência de “camisola” por um pronome.

No caso da figura 13, para além de encontrarmos a unidade léxica “peessoa” quatro vezes, encontramos palavras com baixo valor semântico, como é o caso do exemplo “coisa” ou ainda palavras pouco apropriadas como “outros”, que poderia facilmente ser substituída por outra mais específica.

No que concerne à segunda unidade didática, aquilo que se verificou logo na atividade inicial representada na figura 5, foi uma maior participação dos alunos e explicitação dos seus pontos de vista acerca das palavras. Os discentes apresentaram todos eles palavras diferentes, contribuindo para o aumento do capital lexical.

Nas atividades cujo principal objetivo era explorar as palavras presentes nos poemas, verificamos que os alunos participaram ao propor diferentes sinónimos e antónimos. Para a palavra agressão, os alunos identificaram como sinónimos “violência” e “brutalidade” e como antónimos “paz” e “amor” e para a palavra “transparência” os alunos propuseram, entre outros, os vocábulo “ agradável” e “vigor” como sinónimos e “desagradável” e “envelhecido” como antónimos.

No entanto, devemos ressaltar a última pergunta do questionário acerca do poema “Urgentemente”, já que levantou bastantes dúvidas e resultou de resposta difícil para os alunos. Nesta questão, aquilo que pedíamos aos alunos era que explicitassem o sentido do verbo “permanecer” que se encontrava no último verso do poema. O processo de decifração revelou-se demorado e foi necessário recorrer à etimologia da palavra latina para auxiliar os alunos.

A ficha sobre a formação de palavras revelou-se um verdadeiro sucesso entre os alunos. Se, num primeiro momento, ficaram um pouco apreensivos quando lhes foi informado que iríamos rever e consolidar os processos de formação de palavras, após contacto com a ficha, expressaram vontade em continuar a formar novas palavras através dos processos revistos.

A ficha que elaboramos, permitiu refletir acerca do significado de sufixos e prefixos com base em três palavras – “inseguras”, “desamparadas” e “recolhe” – retiradas do poema “As palavras”. Os alunos conseguiram identificar com alguma facilidade os prefixos “in”, “des” e “re”, assim como explicitar o seu sentido. Os discentes mostraram igualmente capacidade para formar novas palavras a partir dos afixos fornecidos, conforme comprovam as figuras 14 e 15:

Figura 21 - Exemplo nº1 atividade ficha de formação de palavras

1.3. Dá outros exemplos de palavras para cada caso.

“in-” : infeliz, injustica, incapaz.
“des-” : descontente, desmontar, deslocar.
“re-” : renascer, reabrir, releu.

Fonte: elaboração de um aluno

Figura 22 - Exemplo nº2 atividade ficha de formação de palavras

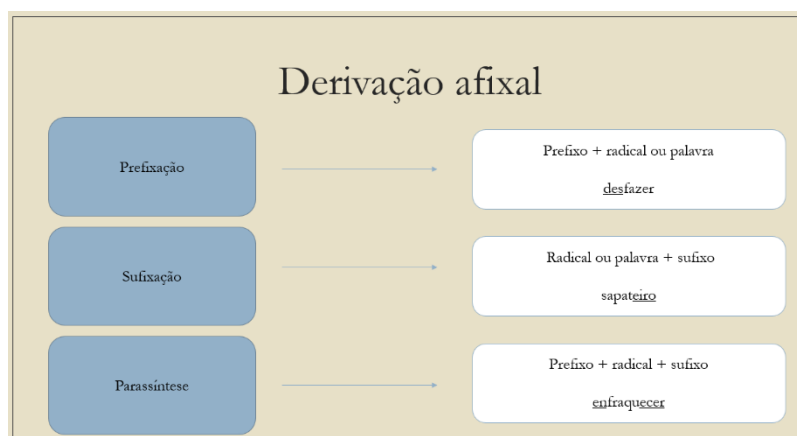
1.3. Dá outros exemplos de palavras para cada caso.

prefixo "in-" → infeliz, indeterminado
prefixo "des-" → desigualdade, desânimo
"re-" → reler, refazer

Fonte: elaboração de um aluno

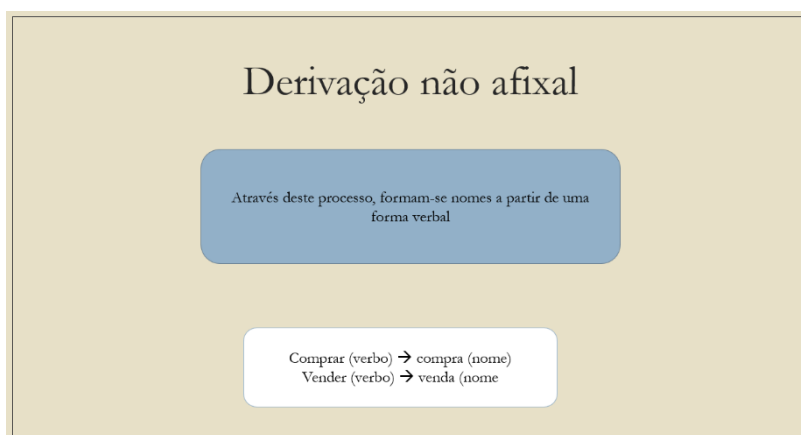
As dificuldades que se verificaram neste conteúdo foram o que diz respeito à designação dos processos de formação de palavras, pelo que fornecemos aos alunos um resumo dos aspetos mais importantes, através da apresentação de um PowerPoint (Figuras 16 a 18).

Figura 23 - Diapositivo 1 PowerPoint



Fonte: elaboração própria

Figura 24 - Diapositivo 2 PowerPoint



Fonte: elaboração própria

Figura 25 - Diapositivo 3 PowerPoint



Fonte: elaboração própria

Apresentamos na figura 19 um fragmento de uma atividade de produção escrita da segunda unidade didática lecionada. Nestes textos, os alunos demonstraram preocupação em planificar os seus textos, o que se confirma pela existência de parágrafos marcados e a boa separação de ideias. Verificou-se, de igual forma, a preocupação em utilizar novas palavras que até então não eram utilizadas e algumas vistas em aulas, produzindo textos com mais qualidade.

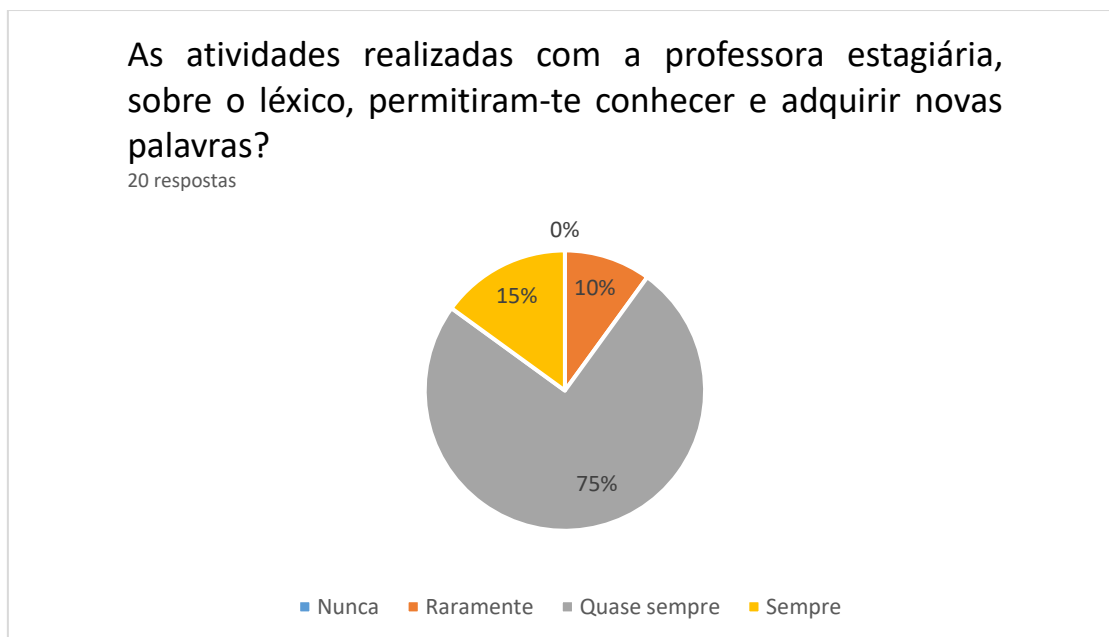
Figura 26 - Excerto de produção escrita UD2

É urgente acabar com o bullying ✓ TÍTULO

O bullying é algo que predomina em todas as escolas, quer sejam escolas públicas ou colegiais. Todos os dias, há pelo menos um aluno que chega a casa ferido física ou emocionalmente por causa de alguém. É importante ^{que acabemos} nos acabarmos com isto, pois basta alguém ser muito gozado, ser de cor ou até alguém que seja menos inteligente, já há uma grande probabilidade de haver mais uma vítima desta ação. Não é "fize" nem ^{respeitoso} respeitoso para ninguém.

Após a lecionação de todas as aulas do estágio pedagógico, aplicámos um segundo questionário à turma do 7ºW – que pode ser consultado no Anexo 9 –, de forma a captar informações acerca da opinião dos alunos sobre as atividades elaboradas e, conseqüentemente, obter dados sobre os resultados da nossa intervenção que nos permitissem avaliar em que medida foram proveitosos ou não.

Gráfico 5 - Respostas dos alunos à pergunta nº1 do questionário final (PLM)

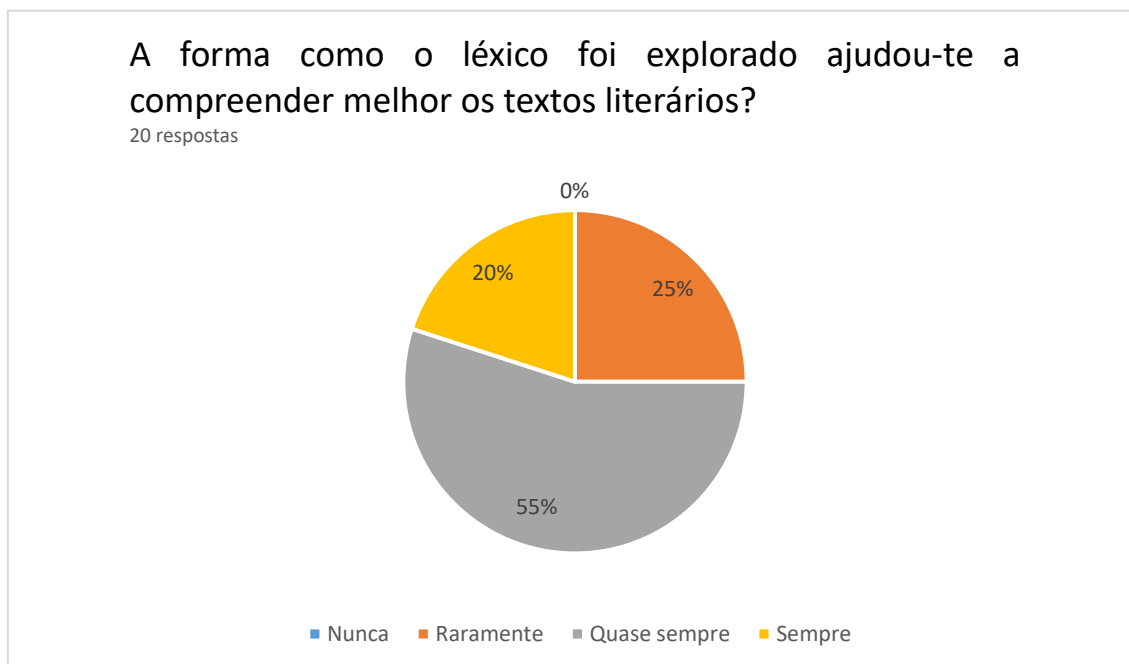


Fonte: Elaboração própria

Procuramos perceber junto dos alunos, na primeira questão do inquérito, se as atividades realizadas com a professora estagiária tinham possibilitado a aprendizagem de novas palavras e os resultados obtidos podem ser observados no gráfico 5. Os alunos, na sua maioria, afirmam que adquiriram “quase sempre” (75%) novas palavras. Verifica-se igualmente que 15% dos inquiridos considera que aprendeu “sempre” novos vocábulos e apenas 10% disse que aprendia “raramente”, não se verificando nenhum aluno que tenha respondido “nunca”.

A segunda questão do inquérito tinha como propósito perceber se a exploração do léxico realizada tinha contribuído para uma melhor compreensão dos textos literários explorados, uma vez que, tal como verificamos anteriormente, as dificuldades lexicais provocam também dificuldades de leitura e compreensão. Os resultados obtidos estão compilados no gráfico 6 e revelam-nos que 55% dos alunos inquiridos selecionou a opção “quase sempre”, 25% dos alunos referiu que a forma como o léxico foi abordado auxiliou “raramente” na tarefa de compreender os textos e 20% considera que as atividades favoreceram “sempre” a interpretação dos textos literários.

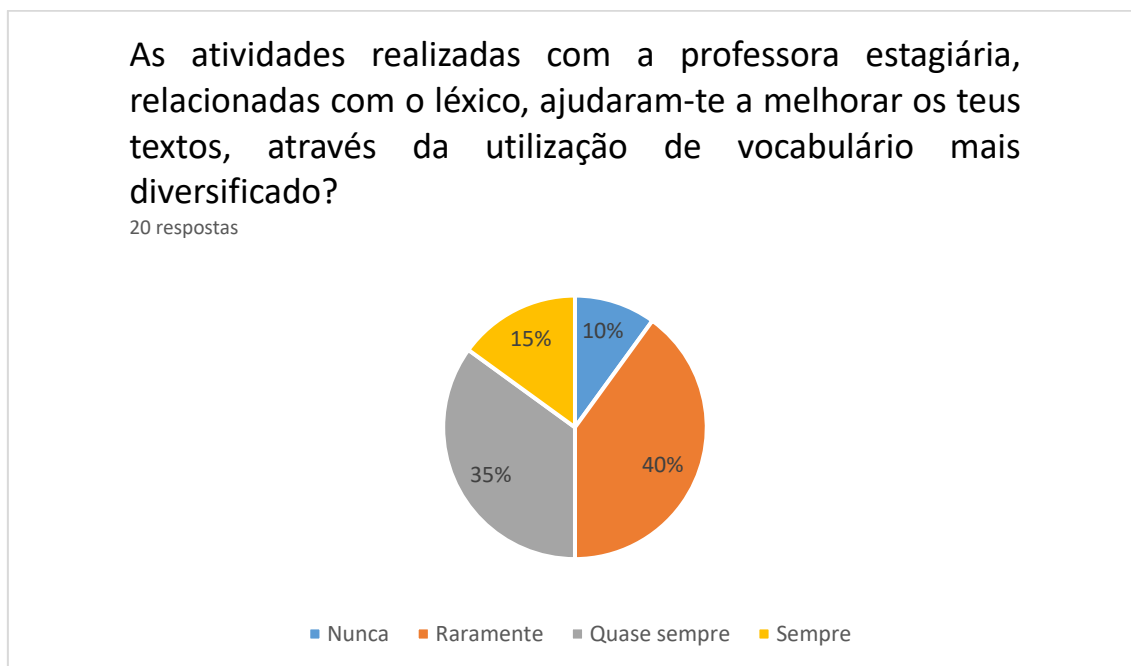
Gráfico 6 - Respostas dos alunos à pergunta nº2 do questionário final (PLM)



Fonte: elaboração própria

Numa outra vertente, procurámos apurar se as atividades elaboradas tinham ajudado os alunos a melhorar as suas produções escritas. Ao analisar os dados do gráfico 7, observamos que 40% dos alunos refere que as atividades “raramente” contribuíram para melhorar as suas produções escritas e 35% afirma que auxiliaram “quase sempre”.

Gráfico 7 - Respostas dos alunos à pergunta nº3 do questionário final (PLM)



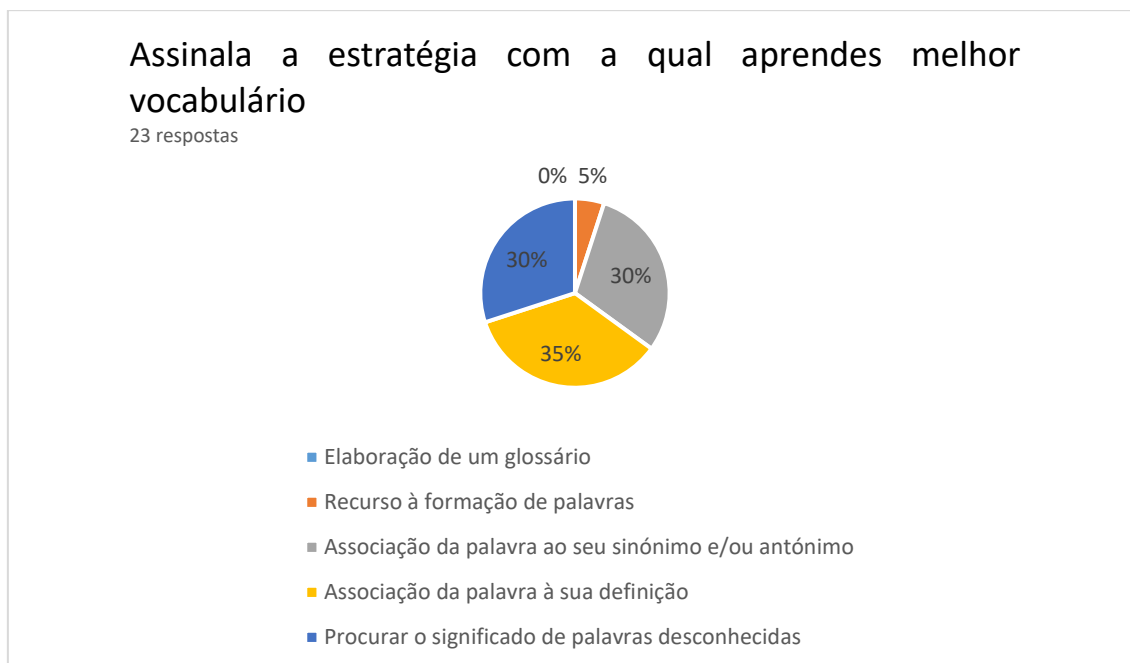
Fonte: elaboração própria

Por último, tentámos perceber a opinião dos alunos relativamente à estratégia com a qual melhor aprendem vocabulário. De entre as respostas possíveis, que foram aquelas mais utilizadas ao longo das aulas lecionadas, obtivemos os resultados que se podem consultar no gráfico 8. É importante salientar que se verificou a existência de alunos que selecionaram mais do que uma opção, pelo que contabilizamos 23 respostas, ao invés das 20 obtidas nas restantes questões.

Não se registou nenhum aluno que tenha selecionado a opção “elaboração de um glossário” e assinala-se que apenas 5% dos alunos referem o “recurso à formação de palavras” como a estratégia com a qual melhor aprendem novas palavras. Em contrapartida, “procurar o significado de palavras desconhecidas” e “associação de palavras ao seu sinónimo e/ou antónimo” são duas estratégias com as quais os alunos

se identificam, contabilizando, em cada uma, 30%. A estratégia que se configura como a preferida e, por conseguinte, mais vezes selecionada pelos alunos, conta com 35% e baseia-se na “associação da palavra à sua definição”.

Gráfico 8 - Respostas dos alunos à pergunta nº6 do questionário final (PLM)



Fonte: elaboração própria

3.2.6. Interpretação e discussão dos dados recolhidos

Após descrevermos as atividades elaboradas com a finalidade de desenvolver a competência lexical dos alunos e de apresentarmos a reação dos discentes e alguns dados que recolhemos da nossa intervenção, é importante interpretá-los e proceder a uma reflexão e discussão acerca dos mesmos. Embora seja importante referir a evolução registada, importa, por outro lado, refletir sobre as estratégias adotadas e de outros procedimentos que poderíamos ter utilizado.

Quanto à estratégia de criação de um glossário, é relevante mencionar que se revelou uma ferramenta útil para aumentar o capital lexical dos alunos, pois permitiu clarificar as palavras que levantaram problemas. Porém, teria sido igualmente interessante criar um glossário mais amplo que fosse reunindo todas as palavras novas, uma vez que os alunos foram construindo um pequeno glossário para cada texto. Por outro lado, o

glossário que foi sendo constituído por cada discente continha apenas a definição da palavra e poderia conter mais elementos, tais como uma frase em que se empregasse a unidade lexical ou inclusive uma imagem.

Ainda em relação a esta estratégia, convém ressaltar o interesse que gerou nos estudantes, que se mostraram sempre disponíveis para auxiliar a decifrar o significado das palavras e que transformaram esta atividade numa ação frequente e que se prolongou nas restantes aulas ao longo do ano letivo, tal como já havíamos mencionado no subcapítulo anterior.

Já no que diz respeito à exploração da polissemia da palavra “porca” através de uma banda desenhada, conseguimos concluir que a polissemia é um conceito que os alunos já conhecem, identificando, facilmente, os dois significados que a palavra pode possuir. Curiosamente, os alunos não só explicitaram corretamente os vários significados que a palavra pode adquirir, como ilustraram o fenómeno da polissemia com outros exemplos.

Ainda que se tenha verificado que os alunos entendiam o conceito da polissemia, este tema não foi muito aprofundado, dado que o intuito da sua utilização era apenas introduzir o excerto textual que analisaríamos na aula. Por esta razão, não se pode afirmar com total veracidade que os alunos dominavam este conceito e teria sido proveitoso abordar também outros conceitos que estão interrelacionados, como é o caso da homonímia.

Quanto às atividades relacionadas com a exploração das palavras presentes nos poemas e a explicitação do sentido de versos, também através do recurso a figuras de semântica, como a metáfora, personificação ou hipérbole, revelaram-se, como mostram os exemplos que incluímos acima, benéficas no âmbito do desenvolvimento da competência lexical.

Efetivamente, os alunos demonstraram, na generalidade, estar à vontade com os conceitos de sinonímia e antonímia, propondo sempre diferentes exemplos sempre que lhes era solicitado. Contudo, devemos ressaltar a existência de alunos que propuseram alguns sinónimos e/ou antónimos que não se adequavam, facto que nos faz pensar que, se tivéssemos um maior número de aulas com os estudantes, poderíamos ter elaborado

uma atividade em que se trabalhassem estes dois conceitos em contexto, num exercício de expressão escrita, por exemplo, ainda que nos tenhamos esforçado por chamar a atenção dos alunos para este aspeto aquando da correção das suas produções escritas.

Referindo-nos precisamente às produções escritas dos alunos, convém referir que face à situação pandémica atual, o dia em que se apresentou a primeira atividade coincidiu com o penúltimo dia de atividades letivas presenciais, em virtude do decreto do governo de pausa letiva. Por essa razão, foram poucos os alunos que nos remeteram os seus textos e aqueles que os elaboraram serviram-se da ferramenta *Word*. Este facto faz com que os alunos não apresentem erros ortográficos, pois o programa utilizado corrige-os automaticamente.

Ainda assim, foi possível verificar a repetição contínua de alguns vocábulos, aspeto que foi alvo de melhoria visível na segunda produção escrita elaborada, onde não há tantas repetições de palavras – excetuando-se o caso do vocábulo “alguém”, embora se comprove a presença de palavras com baixo valor semântico como “algo”.

Relativamente aos dados que recolhemos através dos questionários, revela-se importante referir que, segundo os alunos, a maioria das atividades permitiram a aquisição de novas palavras, verificando-se o sucesso da nossa intervenção pedagógico-didática, embora ao trabalharmos alguns domínios não fosse esse o principal objetivo. Tal pode explicar o facto de alguns alunos considerarem que as atividades não permitiram uma melhoria nas suas produções escritas ou na compreensão dos textos.

Neste sentido, poderíamos ter articulado o conhecimento lexical de forma mais eficaz com os outros domínios, incluindo, por exemplo, diferentes atividades de pré-leitura relacionadas com o léxico presente nos fragmentos que seriam analisados, ao invés de questionar os estudantes sobre vocabulário desconhecido após procedermos à leitura dos textos. Por outra parte, poderíamos igualmente ter elaborado atividades após as tarefas de expressão escrita centradas em aspetos lexicais, assinalando algumas palavras e/ou expressões e solicitando aos alunos uma reformulação do texto substituindo as unidades lexicais assinaladas.

Tendo em conta os dados recolhidos e apresentados do segundo inquérito aplicado, verificamos que nenhum aluno selecionou a elaboração de um glossário como a atividade preferida, apesar de termos verificado, no decorrer das aulas, que os estudantes recorriam frequentemente a esta estratégia. Uma explicação que poderá ser apresentada para esta situação é o facto de ser uma estratégia que os alunos já conheciam e, por não ser tão dinâmica, não desperta o interesse. Pelo contrário, a associação das palavras ao respetivo significado, bem como a procura de sinónimos ou antónimos, parecem ser, segundo os dados recolhidos, estratégias que agradam os alunos, pois são atividades mais dinâmicas e que envolvem, de certa forma, um aspeto mais criativo e lúdico.

No final da nossa intervenção, verificamos que os alunos continuam a ter algumas dificuldades em diversificar o léxico nas suas produções escritas, de acordo com os dados que recolhemos, embora ao comparar as produções escritas dos alunos na primeira e segunda unidades didáticas, consoante referido anteriormente, se verifique uma melhoria.

Os alunos possuem mais conhecimentos acerca da formação de palavras, identificando com correção o significado dos afixos e decifração do sentido das palavras que na sua formação contêm esses afixos, conforme comprovámos na correção das fichas sobre o tema e que tivemos oportunidade de descrever e apresentar alguns exemplos anteriormente. Os alunos demonstram o seu agrado perante as atividades realizadas e referem que os ajudou a melhorar diferentes áreas, dados que obtivemos através da última questão do inquérito final.

3.3. Descrição do plano de intervenção (disciplina de Espanhol)

Neste subcapítulo procurar-se-á descrever as atividades realizadas ao longo do estágio pedagógico na disciplina de ELE. Tal como referido no subcapítulo 3.2. referente à disciplina de PLM, dada a inviabilidade de explanar com profundidade todas as atividades realizadas nas diferentes unidades didáticas lecionadas, faremos uma análise das atividades que se relacionam com o tema do projeto de investigação-ação.

Importa ressaltar que as unidades didáticas planificadas para a disciplina de espanhol estavam em concordância com a planificação anual do grupo de espanhol do AEP e também com os documentos normativos, nomeadamente os *Programas de Espanhol do 9º e 10º anos* e as *Aprendizagens Essenciais* para os níveis de ensino referidos. Consultamos, de igual forma, os documentos orientadores, como o *Marco Comum Europeu de Referência* (MCER) e o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) que, em conjunto com os anteriormente referidos, que nos permitem refletir sobre a seleção dos conteúdos para inserir em cada uma das unidades didáticas lecionadas. Apresentamos, no seguinte cronograma, as intervenções realizadas no âmbito do tema do projeto de investigação-ação:

Tabela 3 - Cronograma de intervenções em ELE

Turma:	Unidade didática:	Data e duração
9º Y	¿En qué puedo ayudarle?	23/11/2020 – 50 minutos 25/11/2020 – 50 minutos 02/12/2020 – 50 minutos 09/12/2020 – 50 minutos
10º Z ⁷	En familia	07/01/2021 – 100 minutos 11/01/2021 – 50 minutos 12/01/2021 – 100 minutos
10º Z	¿Te cuidas?	27/04/2021 – 100 minutos 29/04/2021 – 100 minutos 30/04/2021 – 50 minutos

⁷ As aulas dos dias 11 e 12 de janeiro foram lecionadas através da plataforma Microsoft Teams, uma vez que os alunos do ensino secundário se encontravam em regime de ensino à distância em virtude da existência de colaboradores em isolamento profilático.

Fonte: elaboração própria

Inicialmente, faremos referência à fase de diagnóstico que ocorreu no momento inicial do estágio pedagógico mediante observação de aulas, lecionação da aula zero e a realização de um inquérito inicial e que se reveste de importância na definição da área a intervir. Posteriormente, descreveremos as atividades realizadas nas unidades didáticas que lecionamos à turma do 10ºZ e referiremos também algumas atividades implementadas na turma do 9ºW.

Para alcançar os objetivos do nosso projeto de investigação e desenvolver a competência lexical dos alunos, optamos por colocar em prática diferentes estratégias, com base em autores especializados na área. De entre as atividades propostas por Baralo (2000), destacamos as que se enunciam de seguida:

- I. Inferir el significado y/o el sentido de una expresión por sus relaciones contextuales;
- II. Asociar expresiones de diferentes ámbitos, mediante una lluvia de ideas, con tarjetas o cualquier estímulo visual o auditivo;
- III. Usar las palabras y expresiones nuevas en situaciones de comunicación auténticas y simuladas, oralmente y por escrito.

(Baralo, 2000, p. 173)

Por outro lado, salientamos outras atividades propostas por Moreno Ramos (2004), como “relacionar las palabras com su definición” ou os “juegos lúdicos”, estratégia que foi por nós bastante utilizada por se revelar eficaz e motivadora.

3.3.1. Diagnose

No período inicial do estágio pedagógico, através da observação de aulas lecionadas pela professora titular das turmas de ELE, verificámos que os principais problemas dos alunos da turma do 9º ano estavam relacionados com um comportamento inadequado em sala de aula, pouca motivação para aprender e possuíam bastantes dificuldades em expressar-se em espanhol, utilizando, maioritariamente, a língua materna como veículo

de comunicação. No que diz respeito à turma do 10º ano, verificámos que os alunos falavam apenas quando lhes era solicitado, tendo, por isso, uma participação pouco espontânea e quase inexistente. Por se encontrarem num nível inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira, não possuíam recursos linguísticos suficientes que lhes permitissem comunicar eficazmente. Em ambas as turmas se observou que, embora por motivos diferentes, os alunos apresentavam dificuldades ao nível da competência lexical, que se verificava através do desconhecimento do significado de palavras ou na falta de recursos de cariz vocabular para utilizar na comunicação. Estes dados observados, levam-nos a intervir nesta área pois, tal como defende Oster “tener un vocabulário amplio es esencial para la comprensión de una lengua extranjera”. (2009, p.35)

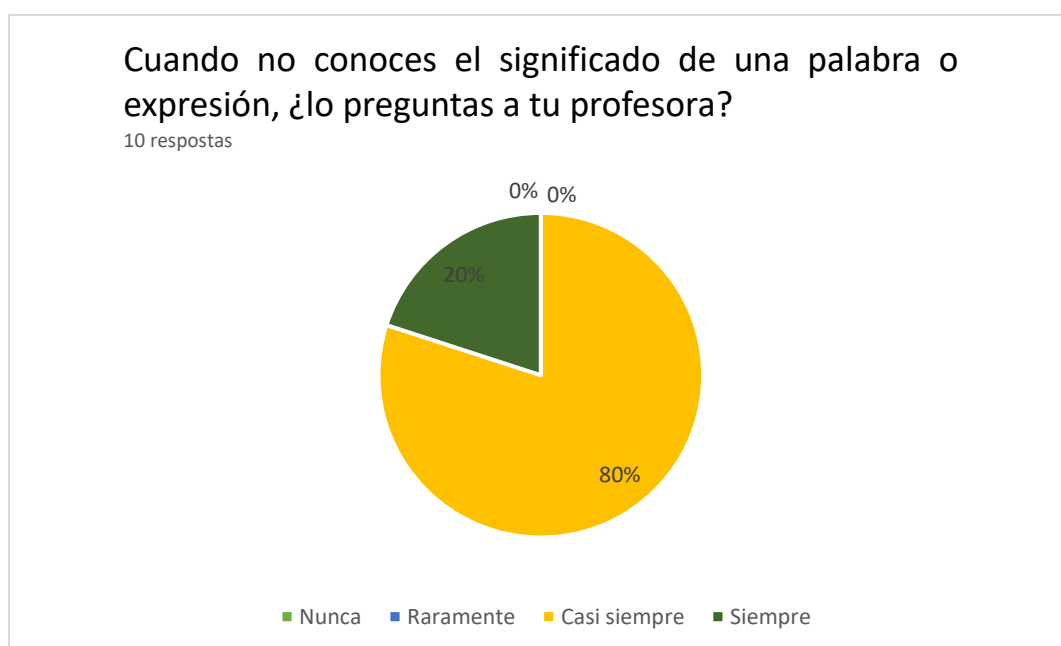
A leção da aula zero de espanhol foi dirigida à turma do 10º ano, teve lugar no dia 9 de outubro de 2020 e a duração de 50 minutos. A aula tinha como tema o “Día de la Hispanidad” e as atividades planificadas tinham como objetivo construir conhecimentos acerca dos países cuja língua oficial é o espanhol, nomeadamente o nome desses países e respetivas nacionalidades, explorando levemente a sua formação e a localização (vd. Anexo 11). Aquilo que conseguimos concluir foi que os alunos necessitavam de adquirir léxico na língua estrangeira pois, por se encontrarem num primeiro contacto com a língua, não o conheciam. Embora não tenha sido possível recolher dados muito específicos na aula zero, confirmamos a viabilidade de intervir nesta área também em ELE.

Ainda na fase de diagnose e de maneira a obter dados mais concretos relacionados com a aquisição do léxico, foi apresentado um questionário inicial, que pode ser consultado no Anexo 12. O nosso objetivo era perceber, tal como o exposto em relação ao questionário aplicado em PLM, a importância que os alunos concediam à aprendizagem do léxico numa língua estrangeira e qual a utilização dada às novas palavras. Tínhamos também como meta perceber se os alunos questionavam a docente quando surgiam palavras desconhecidas e também se procuravam o significado de palavras fora do contexto escolar e quais as fontes que utilizavam.

O inquérito foi apenas aplicado aos alunos da turma do 10º Z por ser aquela onde lecionamos um maior número de aulas e onde foi implementado o projeto de investigação-ação. Revela-se importante referir que o inquérito foi realizado através de meios digitais, o que dificultou a obtenção de dados, uma vez que as respostas dos alunos demoraram e só conseguimos obter as dez respostas que iremos retratar de seguida numa fase já tardia.

Relativamente às duas primeiras questões do inquérito, o nosso objetivo era perceber se os alunos quando entravam em contacto com uma palavra nova ou cujo significado não conheciam solicitavam esclarecimentos à professora ou, quando fora do contexto escolar, procuravam o seu significado. Após analisar os dados relativos à primeira questão, que retratamos no gráfico 9, concluímos que os alunos inquiridos perguntam “casi siempre” (80%) ou “siempre” (20%) à docente quando não conhecem o significado de uma palavra.

Gráfico 9 - Respostas dos alunos à pergunta nº1 do questionário inicial (ELE)

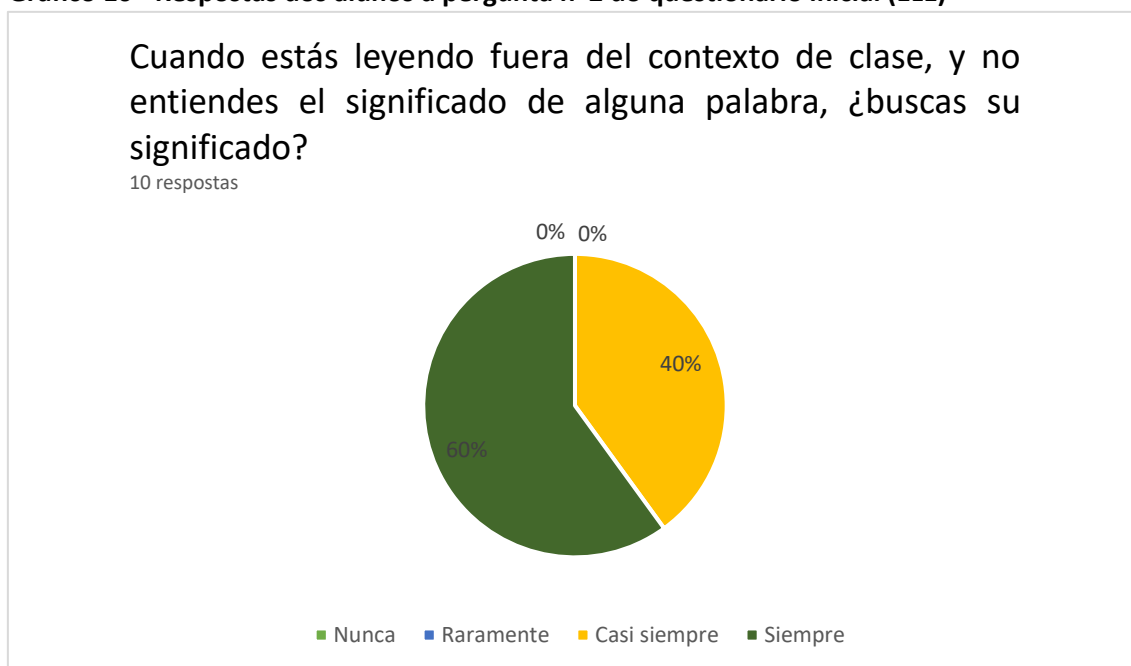


Fonte: elaboração própria

Mediante análise dos dados relativos à segunda questão (vd. gráfico 10) averiguámos ainda que, fora da sala de aula, quando se encontram numa situação de estudo ou de leitura autónoma, por exemplo, os alunos também demonstram possuir o hábito de

pesquisar “siempre” (60%) ou “casi siempre” (40%) a definição de palavras novas, demonstrando interesse em aprofundar os seus conhecimentos. De acordo com os dados, não se verificou nenhum aluno que tenha selecionado a opção “raramente” ou “nunca”.

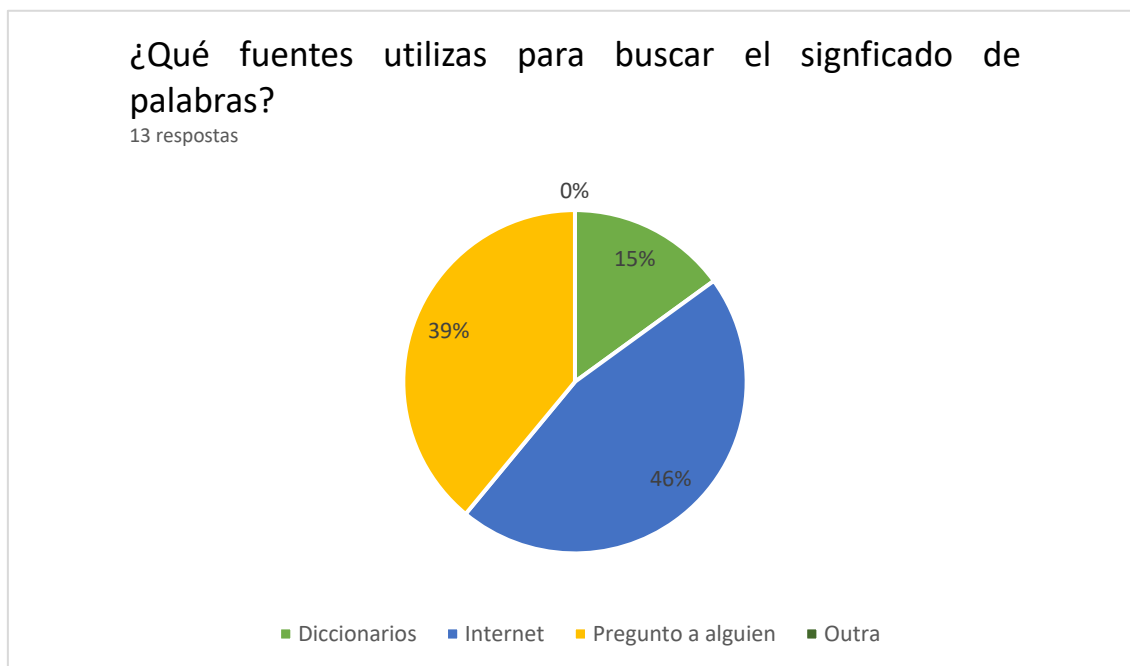
Gráfico 10 - Respostas dos alunos à pergunta nº2 do questionário inicial (ELE)



Fonte: elaboração própria

Apurámos que as principais fontes utilizadas pelos alunos inquiridos para ter acesso ao significado de palavras até então desconhecidas são, por um lado, “perguntar a alguém” (39%) e, por outro lado, “consultar a internet” (46%). De entre os alunos que selecionaram a alternativa “Internet”, quando lhes pedimos que fossem mais específicos e indicassem que páginas consultam, a quase totalidade dos inquiridos referiu utilizar dicionários online, à semelhança do que se tinha verificado nos resultados da disciplina de Português. Por esta razão, embora apenas 15% dos alunos tenha selecionado a opção “dicionários”, podemos considerar um maior número de alunos que fazem uso desta ferramenta. O gráfico 11 apresenta os resultados aqui explanados.

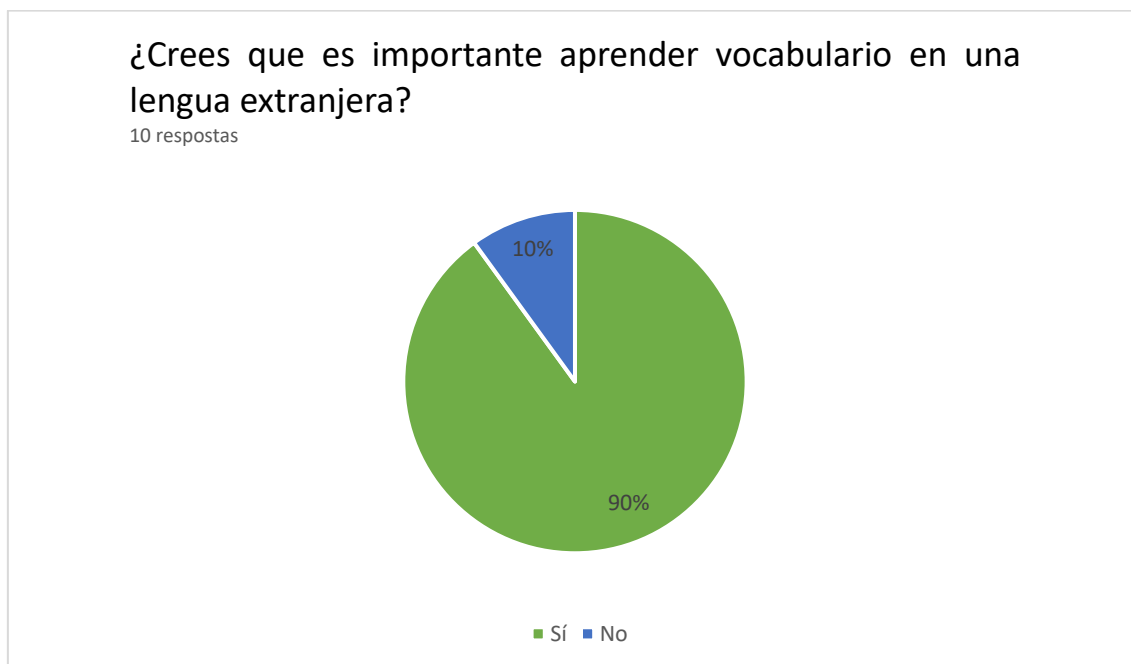
Gráfico 11- Respostas dos alunos à pergunta nº 3 do questionário inicial (ELE)



Fonte: elaboração própria

Relativamente à questão acerca da importância de aprender léxico numa língua estrangeira, a maioria dos alunos (90%) respondeu afirmativamente, enquanto apenas 10% dos inquiridos respondeu negativamente (vd. gráfico 12). Os alunos que responderam afirmativamente, quando questionados acerca da utilização que conferem às novas palavras, os alunos afirmam que as aproveitam para situações comunicativas, isto é, numa conversa com amigos cuja língua é o espanhol e também para comunicar com a colega de turma boliviana. Das respostas obtidas, os alunos também consideram que poderão, no futuro, fazer uso das novas palavras se viajarem para algum país em que se fale espanhol, em situações concretas como ir a um restaurante ou pedir algum serviço.

Gráfico 12 - Respostas dos alunos à pergunta nº4 do questionário inicial (ELE)



Fonte: elaboração própria

Relativamente à última questão do inquérito inicial, comprovou-se que os alunos utilizam palavras mais gerais “a veces” (80%) e “muchas veces” (20%), demonstrando possuir um capital lexical pobre.

3.3.2. Primeira unidade didáctica

A primeira unidade didáctica que lecionamos à turma do 10ºZ decorreu entre os dias 7 e 12 de janeiro em regime de ensino híbrido, já que apenas a primeira aula foi lecionada em regime presencial, tendo decorrido as restantes através da plataforma *Microsoft Teams*, pelo facto de as turmas de secundário se encontrarem em casa devido à falta de assistentes operacionais.

A unidade didáctica girava em torno ao tema da família e os principais objetivos era que os alunos adquirissem conhecimentos acerca dos nomes e relações familiares e sobre os diferentes tipos de famílias que existem. Na tarefa final, esperava-se que os alunos fossem capazes de preparar e apresentação uma breve exposição oral na qual

descreviam a sua família ou um membro da sua família, seguindo algumas pautas fornecidas pela docente e que se encontram no Anexo 13.

Na primeira aula, começámos por apresentar um álbum de fotografias da Família Real Espanhola. O nosso propósito consistia em que os alunos inferissem o tema da unidade didática e, simultaneamente, adquirissem conhecimentos culturais, dada a importância da família retratada no álbum. Posteriormente, projetamos um vídeo de um anúncio publicitário da cadeia IKEA, retratado na figura 20. Através da visualização do vídeo, conseguimos que os alunos refletissem sobre a relação que mantêm com os seus familiares e o grau de conhecimento da sua família. Contudo, verificámos que os alunos respondiam, maioritariamente, na sua língua materna e, por isso, incentivamos a utilização da língua espanhola como veículo de comunicação, auxiliando os alunos na construção de frases e fornecendo-lhes o vocabulário necessário.

Figura 27 - Anúncio publicitário IKEA



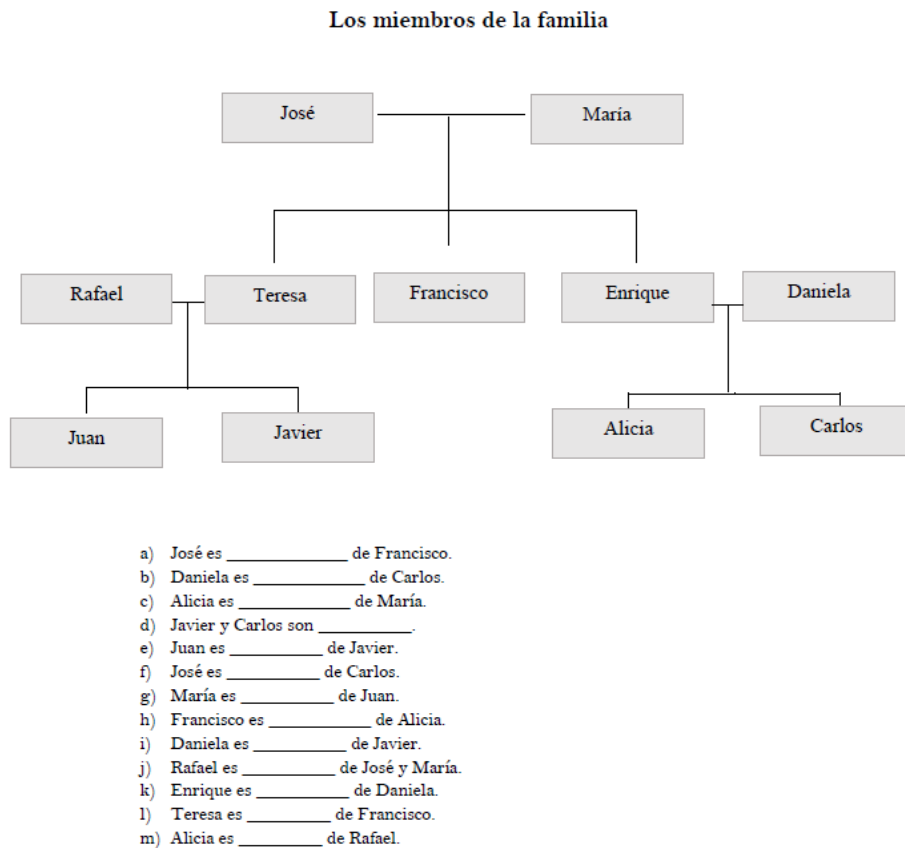
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=grTQHDlcl2w>

Era nosso objetivo introduzir vocabulário relacionado com o tema da unidade, mais concretamente as palavras relativas aos graus de parentesco. Embora algumas se assemelhem à língua materna dos estudantes, consideramos que para falar do tema os alunos necessitam de possuir vocabulário específico da língua meta.

Para atingir este objetivo e introduzir este tipo de vocábulos, apresentamos uma árvore genealógica e uma série de frases incompletas (figura 21), que os alunos deviam completar com os graus de parentesco. Para isso, distribuámos aleatoriamente cartões com essas informações, semelhantes ao exemplar da figura 22, e à medida que os alunos

iam lendo cada frase, analisavam a árvore genealógica e o estudante que possuísse o cartão com o respetivo nome, completava as frases.

Figura 28 - Atividade árvore genealógica



Fonte: elaboração própria

Figura 29 - Cartões com nomes de graus de parentesco



Fonte: elaboração própria

Ainda nesta aula introduzimos um conteúdo gramatical – os possessivos – e, para isso, utilizamos uma banda desenhada (Figura 23) que serviu de ponto de partida para uma

pequena produção escrita sobre a relação dos alunos com a sua família e que nos referiremos nos subcapítulos dedicados à apresentação e discussão dos resultados.

Figura 30 - Banda desenhada ELE



Fonte: <https://stryptor.herokuapp.com/mafalda/06-112>

A segunda aula desta unidade didática tinha a duração de 50 minutos e o nosso principal objetivo era que os alunos ficassem a conhecer os tipos de famílias existentes e, através da visualização de um vídeo, conhecessem o valor de algumas expressões. Tal como já referimos, esta e a aula seguinte, que tinham sido planificadas para o regime presencial, foram lecionadas à distância, provocando algumas alterações ao que estava inicialmente previsto.

A aula iniciou-se com a visualização de um fragmento do primeiro capítulo da série *Los Serrano*. Neste vídeo estava retratada uma família, mas que encerrava em si vários tipos de famílias em diferentes momentos, pois num momento inicial estávamos perante uma família com pais divorciados e, no final, uma família resultante da agregação de duas famílias.

Após a visualização do vídeo e antes de nos debruçarmos sobre os tipos de famílias, exploramos algumas expressões do fragmento. Retiramos aquelas que compilamos na ficha da figura 24, por nos parecer serem as que iriam levantar mais problemas aos alunos. Para cada expressão eram propostos dois significados, que os discentes podiam facilmente compreender através da visualização do vídeo.

Figura 31 - Atividade de descoberta do significado de expressões

1. Tras visionar el vídeo, intenta descubrir el significado de las siguientes expresiones
 - 1.1. «cabeza de familia»
 - a) persona que representa a la familia.
 - b) persona menos importante de la familia
 - 1.2. «ponerse mona»
 - a) ponerse bonita
 - b) ponerse triste
 - 1.3. «ir a por algo»
 - a) caminar sin rumbo.
 - b) estar siempre haciendo recados.
 - 1.4. «chiste»
 - a) historia graciosa contada para hacer reír.
 - b) historia de la vida de las personas.
 - 1.5. «corbata»
 - a) complemento masculino que se pone en la mano.
 - b) complemento masculino que se pone en el cuello de la camisa.
 - 1.6. «ser una pija»
 - a) persona que tiene comportamientos poco comunes.
 - b) persona que tiene comportamientos iguales a las otras.

Fonte: elaboração própria

Posteriormente, tínhamos preparado uma atividade dinâmica com cartões para trabalhar os diferentes tipos de famílias: por um lado, alguns alunos ficariam com cartões com a designação do tipo de família e, por outro lado, outros alunos ficariam com cartões que possuíam a descrição ou explicação de cada um dos tipos da família. Como nos encontrávamos numa situação de ensino à distância, esta atividade transformou-se numa atividade mais simples e menos motivadora para os alunos, através da associação de duas colunas, consoante exemplificamos na figura 25. Porém, foi a solução rápida que conseguimos encontrar visto termos sido apenas informados no dia anterior da situação.

Figura 32 - Atividade tipos de famílias

COLUMNA A	COLUMNA B
1. Familia nuclear, biparental o tradicional	a. compuesta por hijo(s) adoptivo(s).
2. Familia monoparental	b. compuesta por elementos que viven en una institución.
3. Familia adoptiva	c. formada por la madre, el padre y sus hijos.
4. Familia sin hijos	d. formada por una pareja de hombres o mujeres homosexuales que pueden o no tener hijos.
5. Familia de padres divorciados	e. los hijos solo viven con uno de los padres.
6. Familia recompuesta	f. formada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos. Puede incluir por ejemplo abuelos.
7. Familia extensa	g. familia que no tiene hijos sea porque tienen algún problema o porque no quieren.
8. Familia homoparental	h. familia con los padres divorciados, pero ambos tienen responsabilidad sobre sus hijos.
9. Familia Institucional	i. familia compuesta por agregados de dos o más familias.

1 - _____ 2 - _____ 3 - _____ 4 - _____ 5 - _____
 6 - _____ 7 - _____ 8 - _____ 9 - _____

Fonte: elaboração própria

O facto de que as aulas tenham decorrido em regime à distância também teve repercussões na tarefa final, uma vez que se tratava de uma atividade de expressão oral, mas não conseguíamos controlar os alunos, pelo que temos consciência que a atividade se transformou numa tarefa de expressão escrita, embora não fosse esse o objetivo.

Podemos destacar que todos os alunos participaram nesta troca de ideias sobre a sua família, aportando considerações bastante interessantes. Realçamos que os alunos referiram todos os aspetos aprendidos na unidade didática, mencionando o tipo de família e descrevendo os membros que a compõem, utilizando o vocabulário corretamente.

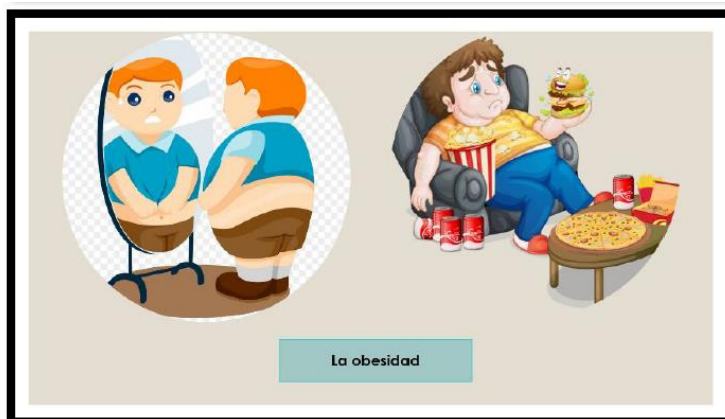
3.3.3. Segunda unidade didática

A segunda unidade didática decorreu na totalidade em regime de ensino presencial entre os dias 27 e 30 de abril. O tema que abarcava toda a unidade era a saúde e intitulava-se “¿Te cuidas?”.

A primeira aula da unidade didática começou com a apresentação de uma atividade de motivação que se revela importante na ativação cognitiva dos conhecimentos prévios dos estudantes e se insere na fase de preparação, de acordo com Cerrolaza & Cerrolaza (1999) ou, segundo a terminologia de Richards & Lochkart (1998), o começo.

Após a descoberta do tema da unidade didática, utilizámos um PowerPoint com imagens de doenças que afetam sobretudo os jovens, também com o intuito de aproximar o tema ao universo dos alunos. O objetivo era que os discentes identificassem as doenças que as imagens representavam, associando as imagens com palavras. Desta forma, os alunos adquiriram várias unidades lexicais, não apenas os nomes das doenças mas outros elementos que se observavam na imagem e eram importantes para descodificar que problema estava retratado. A título de exemplo, apresentamos na figura 26 um diapositivo:

Figura 33 - Diapositivo de PowerPoint sobre a saúde



Fonte: elaboração própria

Posteriormente, focalizamos a nossa atenção na utilização excessiva do telemóvel através da leitura e exploração de um texto, por ser um problema que se observa na faixa etária dos discentes. No que diz respeito à exploração do léxico através do texto, realizamos um primeiro exercício do qual constavam, numa coluna, alguns vocábulos extraídos do texto e os alunos teriam de fazer corresponder o significado correto de entre os que eram apresentados na segunda coluna, em concordância com o demonstrado na figura 27.

Figura 34 - Exercício de exploração do léxico de um texto

1. Relaciona las palabras de la columna A con la definición correspondiente de la columna B.

Columna A	Columna B
1.1. “adicción” (l.4)	a. peticiones, solicitudes.
1.2. “demandas” (l.11)	b. juntar, recoger o unir algo.
1.3. “desmedida” (l. 13)	c. dependencia de una sustancia o actividad que es perjudicial para la salud.
1.4. “imprescindibles” (l. 13)	d. desproporcionado, con falta de medida.
1.5. “recopilados” (l. 23)	e. necesario, que no se puede prescindir.

Fonte: elaboração própria

Numa outra vertente e no sentido de trabalhar a repetição constante de palavras ou verbos com baixa densidade semântica, propusemos a realização de uma atividade de substituição do verbo “tener”. A atividade consistia em comutar o verbo “tener”, que

era utilizado em todas as frases, por um verbo mais específico de acordo com o contexto que se encontrava na tabela fornecida. A atividade aqui descrita pode ser consultada na figura 28.

Figura 35 - Exercício de substituição do verbo "tener"

2.2. Intenta sustituir el verbo "tener" en las siguientes frases por otro equivalente del cuadro.

padecer – provocar – desempeñar – disponer de – concebir sentir – establecer – constar de – profesar – mantener
--

- a) Las vacunas pueden tener efectos secundarios.
- b) Es importante tener siempre un objetivo o meta.
- c) Este hospital tiene todos los servicios.
- d) Ella tiene una relación con un chico.
- e) El libro que estoy leyendo tiene 200 páginas.
- f) El paciente tiene una enfermedad grave y necesita tratamiento.
- g) María tiene otra ideología que no me gusta.
- h) Tengo miedo de ir al médico, pero es necesario.
- i) Quien tiene un cargo importante, debe ser responsable.
- j) Nosotros tenemos un proyecto a corto plazo.

Fonte: elaboração própria

Com a finalidade de que os alunos contactassem com a expressão de dor ou sentimentos relacionados com sintomas de doenças, os alunos dividiram-se em três grupos e tentaram resolver um dominó (vd. figura 29). Na primeira peça, os alunos encontravam a indicação de início e uma imagem que representava um sintoma e teriam de procurar a peça seguinte com a descrição, utilizando palavras, do sintoma ou doença. No final, todos os grupos conseguiram completar o dominó e em todos os grupos resultaram figuras bastante originais.

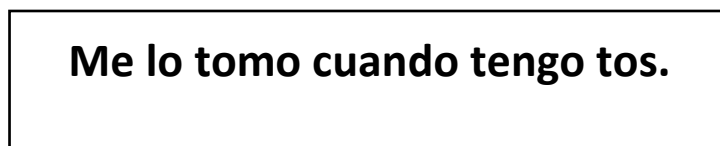
Figura 36 - Peça de dominó



Fonte: elaboração própria

No seguimento desta atividade, e à semelhança daquela que havíamos preparado acerca dos tipos de família e não tivemos oportunidade de concretizar, preparamos vários cartões de dois tipos: por uma parte, uns que continham uma frase que descrevia uma doença ou sintoma (figura 30) e, por outra parte, outros que eram constituídos por uma imagem de um método de tratamento ou cura e definição dessa imagem (figura 31). Os cartões com os tratamentos encontravam-se colados no quadro e os restantes foram repartidos pelos alunos de forma aleatória. Cada aluno lia o seu papel e fazia corresponder com uma das imagens.

Figura 37 - Cartão com descrição do sintoma



Fonte: elaboração própria

Figura 38 - Cartão com tratamento



Fonte: elaboração própria

Na aula em que abordamos o conteúdo gramatical – o imperativo com o sentido de aconselhar – solicitamos aos discentes que elaborassem conselhos, utilizando os verbos no imperativo. Aquilo que se verificou foi que os alunos para além de construírem frases corretas do ponto de vista gramatical, utilizaram palavras que foram aprendendo ao longo da unidade didática. Transcrevemos abaixo alguns exemplos:

Aluno 1: *“Ten una alimentación sana.”*

Aluno 2: *“Controla el estrés y la ansiedad.”*

Aluno 3: “Evita el tabaco y el alcohol.”

Aluno 4: “Ve al médico con regularidad.”

Por fim, resta-nos destacar a introdução, nesta unidade didática, de algumas expressões idiomáticas sobre o tema da saúde, uma vez que o conceito de unidade léxica não inclui apenas palavras, mas também combinações lexicais de tipo variado.

A atividade que apresentamos aos alunos era bastante dinâmica, fazendo uso de uma aplicação – *Wordwall* - que nos permite criar diferentes atividades interativas e que se revelou bastante útil em regime de ensino à distância. Na figura 32 disponibilizamos a referida atividade.

Figura 39 - Atividade Wordwall



Fonte: elaboração própria - <https://wordwall.net/pt/resource/14884232/refranes-sobre-la-salud>

Como se pode concluir através da visualização da figura, os alunos deviam combinar corretamente as duas partes que compunham a expressão. Para isso, deslocaram-se um a um ao quadro interativo para mover as frases coloridas até aos espaços em branco e, assim, completar a expressão.

3.3.4. Outras atividades

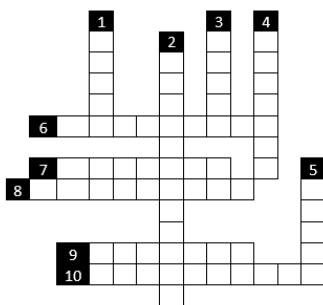
Na unidade didática dirigida ao 9º Y também desenvolvemos algumas atividades de incremento do capital lexical dos alunos. Foram apenas lecionadas quatro aulas de 50 minutos sob o tema “Los servicios”. As atividades que desenvolvemos visavam a aquisição de léxico relacionado o tema da unidade e, por ser muito abrangente, focamos a nossa atenção em dois serviços: os correios e o banco.

No que concerne aos correios, as atividades realizadas foram, por uma parte, a decifração do significado de algumas palavras retiradas de um texto mediante o contexto em que eram utilizadas e, por outra parte, a realização de um crucigrama, no qual os alunos, através da definição que lhes era dada, teriam de encontrar a palavra correspondente e ir completando o crucigrama, em consonância com a figura 33.

Figura 40 - Crucigrama

Completa el crucigrama con las palabras correctas con base en los enunciados que están a continuación.

1. Objeto de papel que sirve para poner cartas.
2. Nombre de la persona a quien va dirigida la carta.
3. Local donde echamos las cartas que tiene una abertura.
4. Si queremos enviar un paquete, vamos a los...
5. Es necesario para enviar una carta y se pone en el sobre.
6. Nombre de la persona que escribe y envía la carta.
7. Si tenemos mucha prisa para enviar un paquete, lo enviamos por correo...
8. Por otro lado, si enviamos el paquete sin ningún requisito extra, lo enviamos por correo...
9. Nombre del documento que tenemos que rellenar para enviar un paquete.
10. Si queremos estar seguros de que la carta llega al destino, la enviamos por correo...



Fonte: elaboração própria









No final da aula dedicada a esta temática, os alunos teriam de simular diálogos em pares: um aluno ficaria com o papel de cliente e outro aluno com o papel de agente dos correios

com base nas pautas fornecidas pela docente e utilizando todo o léxico abordado ao longo da aula.

Relativamente às atividades realizadas e que se relacionam com o tema do banco, é importante destacar a atividade de motivação, em que optamos por uma “lluvia de ideas” sobre o tema, numa tentativa de ativar os conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca do tema.

Além disso, também salientamos outra atividade (vd. figura 34) com o propósito claro de adquirir léxico. Tratava-se de uma atividade em que os alunos teriam de associar duas colunas: a primeira era composta por imagens e a segunda continha palavras. Aquilo que era pedido aos alunos era que associassem a cada imagem a respetiva legenda ou definição.

Figura 41 - Atividade de associação

COLUMNA A	COLUMNA B
1. 	a. talonario de cheques
2. 	b. tarjeta de crédito
3. 	c. monedas
4. 	d. cajero automático
5. 	e. monedero
6. 	e. billete
7. 	f. cheque
8. 	g. billetera

Fonte: elaboração própria

3.3.5. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo, procuraremos apresentar os dados que recolhemos da nossa intervenção, ainda que já tenhamos tecido algumas considerações à medida que fomos descrevendo as atividades lexicais desenvolvidas com os alunos da turma do 10ºZ do AEP. Teremos ainda oportunidade de comentar os dados observados em algumas produções escritas e analisar os dados que recolhemos no questionário final e também nas fichas de autoavaliação que os alunos preencheram no final de cada unidade didática.

Pelo facto de os alunos se encontrarem num nível inicial de aprendizagem da língua espanhola, não possuíam léxico na língua meta. Por conseguinte, tornava-se imprescindível realizar atividades específicas de léxico. Contudo, era necessário não apenas preparar atividades onde o léxico aparecia de forma isolada, mas também era importante que os alunos utilizassem o léxico em situações comunicativas concretas, isto é, que reciclassem e reutilizassem as unidades lexicais aprendidas pois, caso contrário, não ficariam guardadas na memória a longo prazo.

Neste sentido, elaborámos atividades de léxico mais isoladas, mas tivemos a preocupação de, dentro do quadro metodológico em que baseamos as nossas aulas – o enfoque por tarefas – , propor atividades que dotassem os alunos de conhecimentos que seriam reutilizados aquando da realização da tarefa final.

No que diz respeito à primeira unidade didática e analisando as pequenas produções escritas que os alunos realizaram sobre o membro da família com o qual se relacionam melhor e da tarefa final, podemos assegurar que os alunos adquiriram, na generalidade, vocabulário acerca da família. Tal como já referimos anteriormente, todos os discentes partilharam ideias bastante interessantes sobre as suas famílias, tal como era nosso objetivo na tarefa final. Verificou-se que os alunos utilizaram o vocabulário aprendido de forma adequada.

Em relação às atividades breves de produção escrita, podemos observar que, como demonstrado na figura 35, os alunos utilizaram corretamente os nomes familiares e a

expressão “llevarse bien”, que tinha sido explorada através da tira de banda desenhada que apresentámos na figura 23.

Figura 42 - Exemplo expressão escrita breve ELE

Mi **madre** y yo **nos llevamos bien**, y como ella es la persona que me da la idea de que el mundo no puede ser tan malo, la elegí.

Mi **madre** es una de esas personas que hacen que los pequeños momentos valgan mucho, y es una de esas personas que lucha por su **familia** y amigos. Aun cuando no **nos llevamos muy bien**, sabemos que podemos hablar o pedir ayuda.

No final da unidade didática, tivemos oportunidade de solicitar aos alunos o preenchimento de uma ficha de autoavaliação (vd. Anexo 14) com o intuito de perceber que tipo de tarefas tinham resultado mais e menos atrativas na perspetiva dos alunos, mas também medir as aprendizagens dos estudantes mediante a sua perceção. Ademais, os alunos deviam escrever alguns exemplos para comprovar se tinham adquirido ou não os conhecimentos.

De entre as respostas obtidas, a maioria dos alunos afirma que as atividades que resultaram mais interessantes foram aquelas em que falaram sobre a sua família ou as atividades em que adquiriram vocabulário. Em contrapartida, não referiram que tenha existido atividades menos interessantes, excetuando-se dois alunos que mencionaram as atividades gramaticais.

No que concerne aos conteúdos lexicais, os alunos selecionaram quase sempre a opção “Sí, muy bien” e todos os exemplos referidos estavam corretos. Podemos, porém, verificar que em relação aos tipos de famílias, alguns alunos admitiram existir necessidade de melhorar, o que se pode também comprovar por algumas confusões existentes entre “familia numerosa” e “familia extensa”.

A apresentação em *PowerPoint* que utilizamos na segunda unidade didática para introduzir algumas doenças que afetam os jovens revelou-se muito proveitoso, já que através da descrição pormenorizada das imagens, os alunos adquiriram bastante léxico, como “comida basura” ou “hamburguesas” se tomarmos em conta o diapositivo que apresentamos anteriormente.

Na tarefa de substituir o verbo “tener”, averiguamos que os alunos demonstraram algumas dificuldades e, por vezes, realizaram a substituição de forma errada e descontextualizada em algumas frases.

De entre as atividades realizadas nesta unidade, podemos destacar, tal como referido pelos alunos na ficha de autoavaliação (vd. Anexo 15), o dominó, por ter sido uma atividade que resultou atrativa desde o ponto de vista dos alunos. Além disso, por ter sido realizada em grupo, proporcionou momentos de comunicação na língua espanhola.

Ressaltamos de igual forma a atividade de associação dos cartões com as imagens dos tratamentos com os cartões que continham a descrição dos sintomas pelos motivos referidos em relação à atividade anterior e ainda a atividade realizada na plataforma *Wordwall*, por ser bastante dinâmica e interativa.

De forma a avaliar mais corretamente as aprendizagens dos alunos relativas ao vocabulário apresentado nesta segunda unidade didática, tomemos como referência dois fragmentos de texto realizados por dois grupos de trabalho (figuras 36 e 37). Os textos foram elaborados no âmbito da tarefa final (vd. Anexo 16), na qual os alunos deviam ler e responder alguns comentários de um fórum, aconselhando os jovens, utilizando todos os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores.

Figura 43 - Exemplo fragmento de texto ELE grupo I

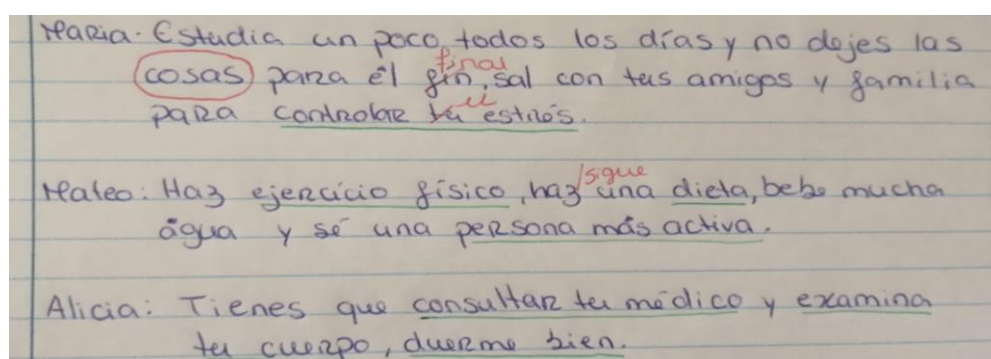
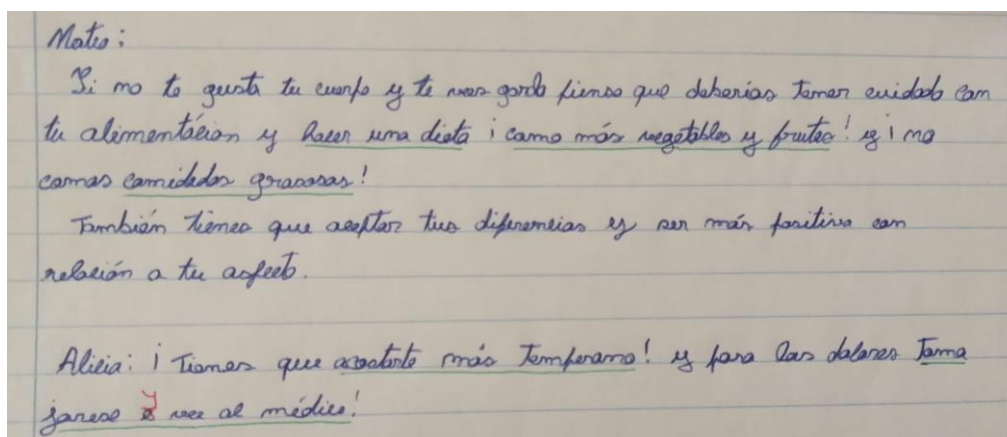


Figura 44 - Exemplo fragmento de texto ELE grupo II



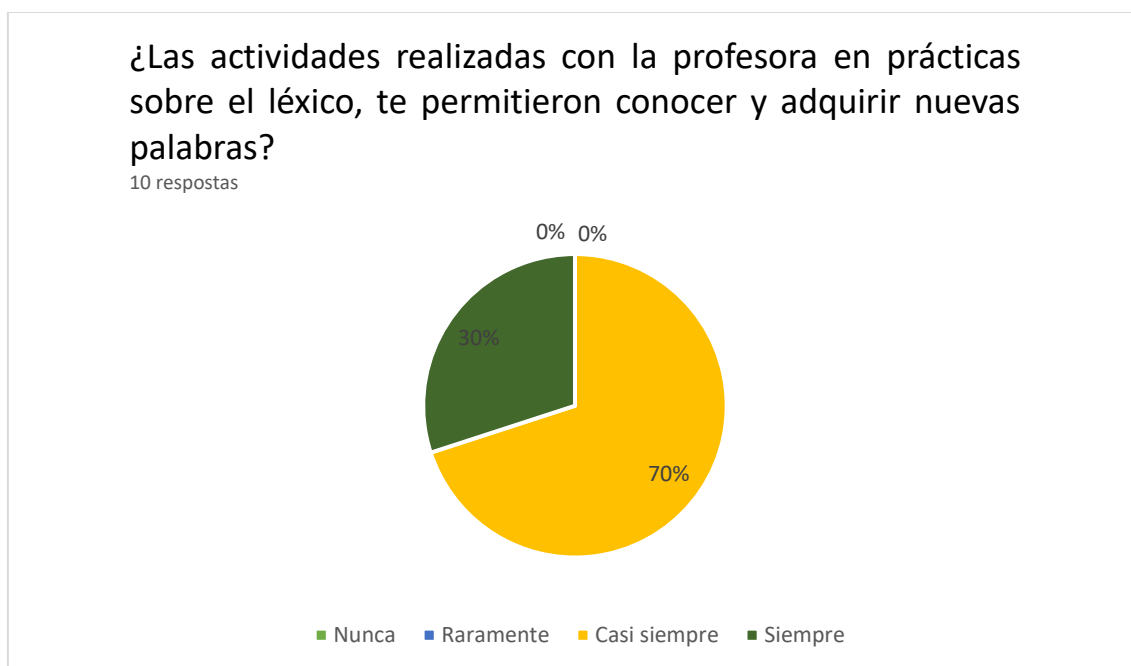
A verde encontram-se algumas palavras ou expressões sublinhadas que foram vistas ao longo das aulas e a vermelho algumas anotações de incorreções ou melhoras possíveis. Tal como podemos verificar através da análise dos fragmentos, os alunos utilizaram bastantes unidades lexicais que estavam relacionadas com a unidade, como “toma un jarabe”, “ve al médico”, “examina tu cuerpo” ou “duerme bien”. Em contrapartida, também observamos que um grupo de trabalho utilizou o vocábulo geral “cosas”, ao invés de empregar uma palavra mais específica.

Em conformidade com a primeira unidade didática e como já referido anteriormente, no final da segunda unidade didática os discentes preencheram uma ficha de autoavaliação. Através da análise das respostas dos alunos, comprovámos que todos os alunos consideraram ser capazes de “Identificar problemas de salud”, “Hablar de síntomas” e “Proponer tratamientos” e quase todos assinalaram estar aptos para “Hablar sobre el concepto de salud” e “Identificar refranes relacionados com la salud”. Por conseguinte, podemos concluir que, de um ponto de vista geral, os alunos adquiriram léxico através das atividades que elaboramos.

Após o término da nossa intervenção, propusemos aos alunos o preenchimento um questionário final (vd. Anexo 17), com a finalidade de recolher mais informações relativas ao sucesso ou insucesso das atividades apresentadas e que foram descritas, ainda que brevemente, nos subcapítulos anteriores.

Atendendo às respostas dos alunos na primeira questão (vd. gráfico 13), podemos referir que 70% considera que as atividades realizadas com o objetivo de desenvolver a competência lexical permitiram “casi siempre” adquirir novas palavras e 30% considera que aprenderam “siempre” novos vocábulos. De ressaltar ainda que não se verificou a ocorrência de quaisquer respostas a esta questão no que concerne às opções “nunca” e “raramente”.

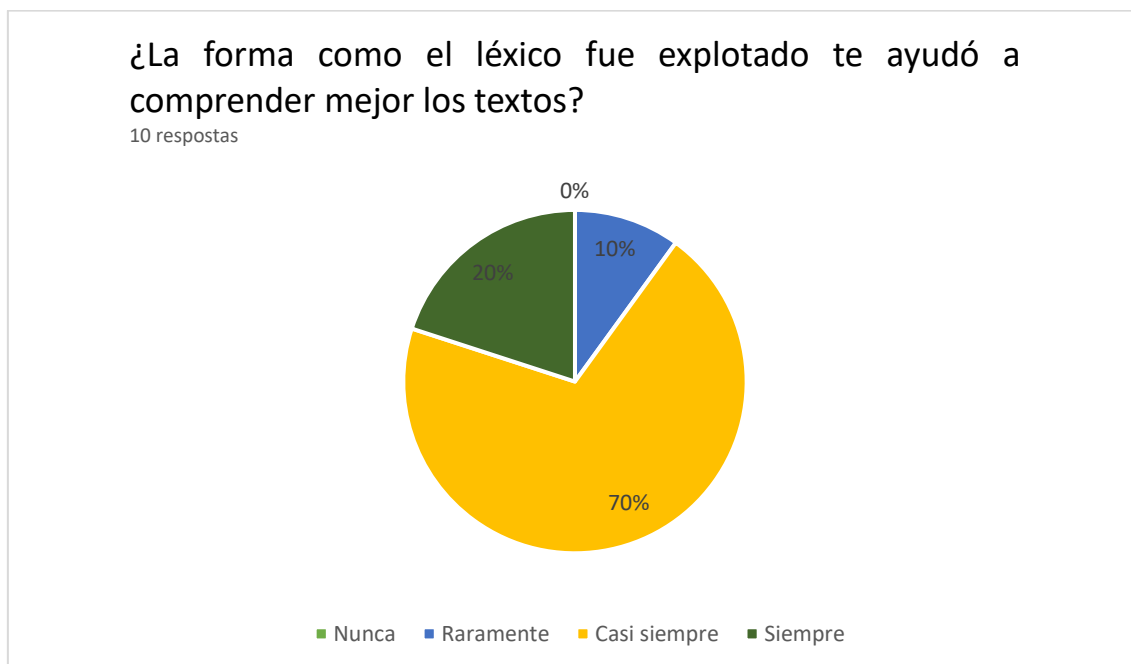
Gráfico 13 - Respostas dos alunos à pergunta nº1 do questionário final (ELE)



Fonte: elaboração própria

Apuramos ainda que os alunos inquiridos revelam que a exploração do léxico os auxiliou no processo de compreensão dos textos. Os dados do gráfico 14 mostram que 70% dos alunos considera que as atividades permitiram “casi siempre” uma melhor compreensão dos textos, registando-se apenas um aluno, o equivalente a 10% do total de inquiridos que referiu que isso ocorreu “raramente”. Regista-se igualmente que 20% das respostas incidem sobre a opção “sempre”.

Gráfico 14 - Respostas dos alunos à pergunta nº2 do questionário final (ELE)

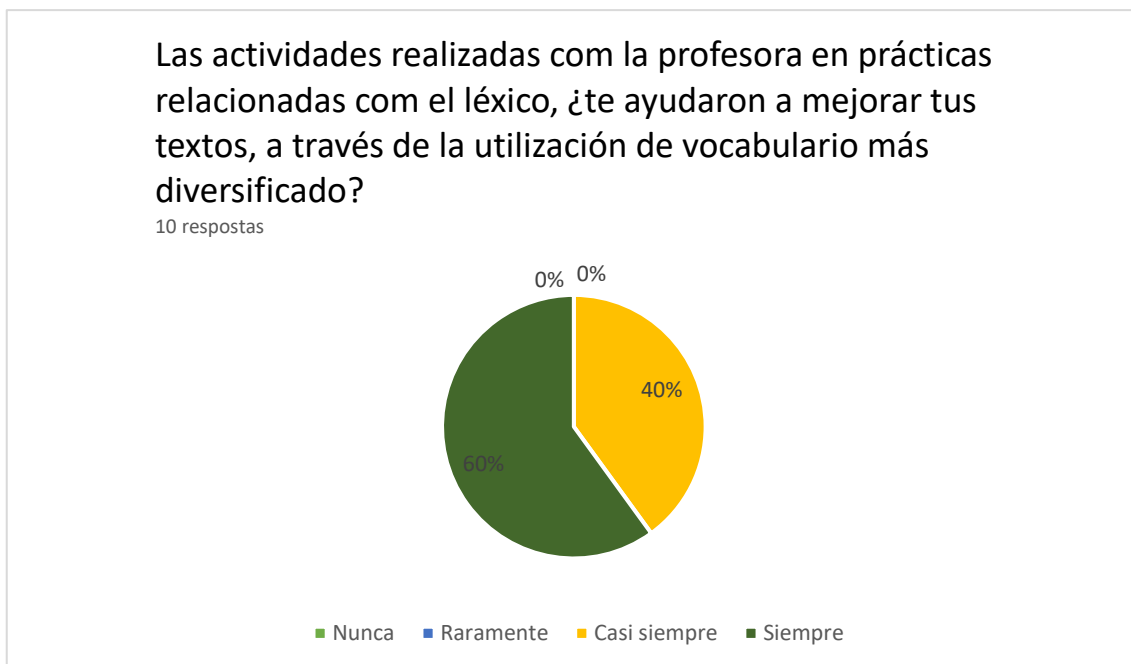


Fonte: elaboração própria

Em conformidade com o que demonstra o gráfico 15, os alunos indicam que as atividades realizadas sobre o léxico com a professora estagiária os auxiliaram no momento de elaboração de textos “siempre” (60%) ou “casi siempre (40%), não se registando nenhuma repostas nas opções restantes.

Em relação a este dado, podemos atestar a sua veracidade tomando como referência e exemplo os fragmentos de produções escritas realizadas pelos alunos e que apresentamos anteriormente. De facto, aquilo que se verifica é que os alunos utilizaram as novas palavras que foram surgindo em contexto de sala de aula, no seu discurso oral e escrito.

Gráfico 15 - Respostas dos alunos à pergunta nº3 do questionário final (ELE)



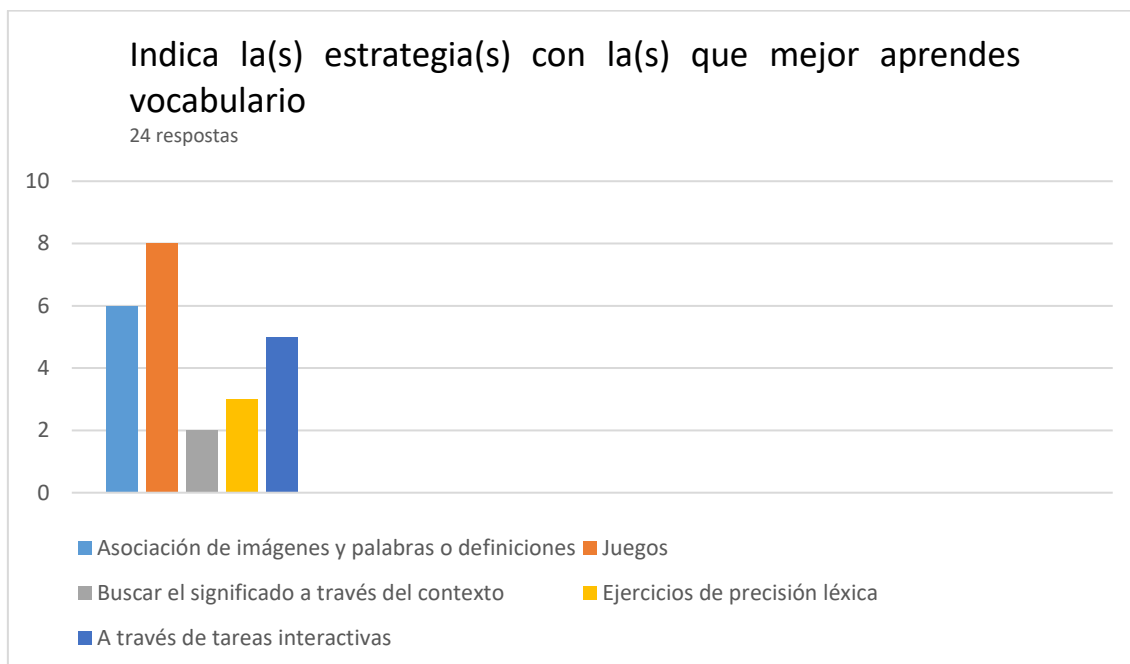
Fonte: elaboração própria

Tal como é possível observar na descrição que efetuamos das atividades apresentadas, procurámos realizar atividades diversificadas, todas com o objetivo último de incrementar o capital lexical dos alunos na língua estrangeira. Procurámos obter impressões dos alunos relativamente às estratégias com as quais aprendem melhor vocabulário.

De entre as estratégias que fomos implementando na nossa intervenção, ressaltamos, como aliás já fomos referindo, as atividades mais lúdicas como os jogos que realizamos, já que é também a atividade que os alunos apontam como favorita nos dados obtidos através dos questionários (vd. gráfico 16). Logo após os jogos, segue-se a opção “Asociación de imágenes y palabras o definiciones”.

Merece ainda destaque a opção “Buscar el significado a través del contexto” que, segundo a perspectiva dos alunos a quem foi dirigido o questionário, é a estratégia que se revela menos eficaz na aprendizagem de vocabulário.

Gráfico 16 - Respostas dos alunos à pergunta nº6 do questionário final (ELE)



Fonte: elaboração própria

3.3.6. Interpretação e discussão dos dados recolhidos

Os resultados de que dispomos relativamente à disciplina de espanhol apresentam-se mais isolados, não existindo relação entre unidades didáticas. Este facto pode ser explicado por se tratar de uma turma que está a contactar com a língua espanhola pela primeira vez e carece de vocabulário específico de cada tema. Por isso, tentámos fornecer-lhes léxico relacionado com o tema de cada unidade didática, de forma que os discentes, de forma gradual, sejam cada vez mais utilizadores competentes da língua.

Na primeira unidade didática, concluímos que os alunos realizaram sem quaisquer dificuldades a atividade relacionada com os nomes familiares, algo que podemos explicar pelo facto de existir similitudes de vocabulário entre a língua materna e a língua meta.

Por outro lado, o exercício cujo objetivo seria os alunos descodificarem o significado das expressões presentes num vídeo revelou-se complexo, pois alguns alunos demonstraram sentir algumas dificuldades e o facto de ter sido uma atividade realizada

em ensino à distância pode contribuir para o aumento da dificuldade, devido a alguns problemas de rede.

No momento em que descrevemos a atividade dos tipos de famílias, já nos referimos ao facto de não ter resultado tão dinâmica como estava inicialmente planificada, por ter sido implementada em regime de ensino à distância. Contudo, tal como a apresentamos revelou ser uma atividade monótona e bastante intuitiva, provocando pouco interesse nos estudantes, pelo que poderíamos ter incluído outro elemento, como, por exemplo, excertos de séries representativos de cada tipo de família.

O recurso a pares de cartões com a finalidade de combiná-los entre si, estratégia que utilizamos nas duas unidades didáticas que planificamos, parece ser eficaz no contexto educativo em que nos encontrávamos, pois motivavam a atenção dos alunos e envolviam-nos mediante uma participação ativa nas aulas.

A apresentação em PowerPoint que utilizamos para introduzir o tema da segunda unidade didática permitiu a aquisição de várias unidades lexicais, sendo que algumas não estavam diretamente relacionadas com o tema, mas eram necessárias para descrever a imagem. Neste momento, notou-se que os alunos estavam entusiasmados e com vontade de conhecer novas palavras.

Quanto à atividade de substituição do verbo “tener” por outros com maior precisão lexical, importa dizer que, embora tenha sido útil para alguns, quase nenhum estudante aproveitou ou incorporou essas palavras no seu discurso. Por este motivo, teria sido importante orientar algumas atividades, como é o caso das atividades de expressão escrita, no sentido de os alunos incluírem algumas palavras novas.

Outra solução teria sido elaborar, na aula seguinte à aquisição de léxico novo, uma lista, uma frase ou criar um pequeno diálogo com essas unidades, porque, desta forma, os alunos estariam em contacto com o léxico mais do que uma vez, aspeto essencial para a aprendizagem de unidade lexicais.

Cabe-nos ainda destacar a utilização de jogos lúdicos e atividades mais interativas, por terem sido aquelas que despertaram maior interesse nos alunos e aquelas que, segundo

as opiniões que recolhemos através dos inquéritos, se revelam eficazes na aquisição de léxico.

Por intermédio das respostas obtidas nos questionários e fichas de autoavaliação, conseguimos perceber que, através das atividades propostas, os alunos melhoraram, de uma maneira geral, a sua competência lexical, expressando-se com vocabulário mais preciso e adequado ao contexto e utilizando palavras mais diversificadas, pelo que o trabalho que realizamos foi proveitoso. Consequentemente, os alunos melhoraram as suas produções escritas, empregando o vocabulário aprendido ao longo das unidades didáticas, conforme comprovamos nos fragmentos supramencionados. Ao mesmo tempo, verificámos uma melhoria na expressão oral dos estudantes, fazendo uso de vocabulário mais diversificado e menos geral.

Em conformidade com os dados recolhidos, os alunos consideram que a forma como o léxico foi explorado os ajudou a compreender melhor os textos literários. Esta informação parece contrastar com o que recolhemos na última questão do inquérito, já que apenas dois alunos assinalaram a estratégia que consistia em descobrir o significado das palavras através do seu contexto e esta foi a estratégia maioritariamente utilizada aquando da compreensão de textos. Isto demonstra que deveríamos ter diversificado as estratégias utilizadas, adotando uma perspetiva mais lúdica e refletindo acerca das unidades lexicais mais importantes dos textos.

Face a todos os dados expostos e analisados, podemos concluir que as atividades que realizamos contribuíram para o desenvolvimento da competência lexical dos alunos, com a aquisição de vocabulário específicos dos temas das unidades didáticas. Tal facto permitiu, igualmente, uma melhoria na capacidade de leitura e de expressão escrita que, tal como já referimos, estão intimamente relacionadas com o vocabulário que os alunos possuem.

Considera-se, portanto, proveitoso o facto de termos apresentado atividades diversificadas, embora, dado o número reduzido de aulas, apenas tenhamos utilizado algumas estratégias e tenhamos centrado a nossa atenção em palavras, não explorando

tanto as colocações ou expressões idiomáticas, aspeto que se prende também com o nível inicial de língua em que os estudantes se inseriam.

Considerações Finais

Decorrido o estágio pedagógico e tendo em consideração o exposto até este momento no relatório de estágio, é possível destacar algumas considerações finais e refletir acerca da concretização ou não dos objetivos a que nos propusemos e que elencamos no início do relatório de estágio.

Através do presente projeto de investigação-ação pretendia-se, por um lado, refletir acerca do papel da competência lexical e do seu tratamento em contexto escolar e, por outro lado, apresentar estratégias para desenvolver esta competência e que foram implementadas durante o ano letivo 2020/2021.

Na fase inicial foram identificadas algumas fragilidades que nos levaram a intervir na área da competência lexical, por ser aquela na qual os alunos apresentavam mais dificuldades e por se revelar uma área transversal a diferentes domínios – Leitura, Escrita, Oralidade e Gramática –, mas também no que se refere à componente social e a importância no meio escolar, sobretudo no ensino de línguas.

Temos consciência de que os alunos possuem, de forma generalizada, um capital lexical reduzido e que, segundo análise dos documentos que regulam a prática letiva, a competência lexical não ocupa um lugar tão importante como se verifica com outros domínios. Consequentemente, o espaço que o ensino do léxico ocupa em contexto escolar nem sempre é suficiente para desenvolver a competência lexical, por isso, consideramos que a utilização de estratégias pedagógico-didáticas com o intuito de melhorar a competência lexical dos alunos é uma prática necessária.

Efetivamente, aquilo que testemunhamos na observação de aulas foi que os alunos não eram capazes de gerir, organizar ou orientar o seu próprio processo de aprendizagem, necessitando recorrentemente do auxílio do professor na execução das tarefas. Esta perspetiva é também defendida pelo QEER, que defende que os alunos não tomam “(...) iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reativamente, seguindo instruções e realizando as atividades pensadas pelos professores (...)” (QEER, 2001, p. 199).

Assim, após a definição da área de intervenção, delimitamos um plano de ação assente em pressupostos teóricos e que executamos ao longo das aulas que lecionamos às turmas envolvidas no projeto e que consistia na elaboração de atividades baseadas em estratégias para ampliar o léxico dos alunos e, ao mesmo tempo, fomentar a autonomia dos alunos na utilização destas estratégias de forma a continuar, futuramente, o processo de ampliação do léxico.

Este estudo dispõe, no entanto, de algumas limitações que condicionaram o nosso projeto de investigação-ação, sobretudo questões relacionadas com a falta de tempo, com o elevado número de conteúdos programáticos e a necessidade de cumprir com o Programa em vigor das referidas disciplinas, mas também problemas decorrentes do reduzido número de aulas de que dispunhamos para executar o plano de ação e a oscilação entre regimes de ensino, face à situação pandémica. A estas questões acresce ainda o facto de estarmos perante duas disciplinas – uma de língua materna e outra de língua estrangeira – o que provoca uma atuação necessariamente diferente em cada uma. Não obstante, por ser um problema que se verificou em ambas as disciplinas, não deixamos de demonstrar interesse em intervir nesta área.

No que se refere à disciplina de Português, exploramos a elaboração de um glossário, o sentido das palavras, os sinónimos e antónimos e a formação de palavras, tendo presente, porém, que existem outras estratégias igualmente interessantes para desenvolver o conhecimento lexical, como o recurso à etimologia ou a análise morfológica mais aprofundada das palavras. Acreditamos, contudo, que a exploração do significado dos prefixos e sufixos das palavras teve sucesso, pois os alunos conseguiram facilmente, quando em contacto com palavras formadas pelos mesmos afixos, decifrar o significado das unidades lexicais. Também podemos destacar as atividades de substituição por sinónimos e antónimos, pois permitiram que os alunos se consciencializassem sobre a existência de várias palavras que podem ser utilizadas no lugar de outras, evitando, desta forma, a repetição contínua dos mesmo vocábulos.

No que tange à disciplina de Espanhol, as atividades elaboradas centravam-se na vertente mais lúdica e criativa e estavam organizadas por temas, já que o objetivo era a aprendizagem de uma nova língua e, por conseguinte, a aquisição de léxico novo,

enquanto que na língua materna se pressupõe que os alunos já dispõem de algum léxico e o objetivo é aumentar o léxico disponível.

Também somos conscientes de que todas as ferramentas apresentadas implicam tempo e um número de aulas superior ao que lecionamos, porque requerem treino, repetição em diferentes atividades, isto é, não basta, principalmente no caso de Espanhol, apresentar léxico novo, mas sim elaborar diferentes atividades nas quais os alunos recuperem o léxico e o utilizem novamente em situações comunicativas.

Importa igualmente refletir acerca da forma como concretizamos os objetivos que referimos no início do presente projeto, a saber: (i) refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem do léxico; (ii) utilizar diferentes estratégias didáticas que promovam o desenvolvimento da autonomia dos alunos com o objetivo de aumentar o sua competência lexical e (iii) incrementar o capital lexical dos alunos através da elaboração de atividades significativas. De um ponto de vista generalizado, concretizamos os objetivos principais deste projeto, ao realizar, por um lado, uma análise do papel do léxico nos documentos reguladores e orientadores da prática letiva e um estudo acerca do processamento e aquisição do léxico e, por outro lado, ao elaborar atividades didáticas centralizadas na competência lexical e, ao mesmo tempo, inseridas em diferentes competências, que permitiram o aumento do capital lexical dos estudantes e uma maior autonomia na aquisição de vocabulário, mediante a utilização de estratégias.

Finalmente, esperamos, perante o exposto, que deste trabalho resulte um melhor entendimento sobre o tema e, caso seja possível, contribua para investigações futuras na mesma área, com a exploração mais científica e pormenorizada das estratégias por nós utilizadas. Partindo das ideias expostas neste estudo, esperamos que permitam uma exploração de outras estratégias que o professor pode adotar em sala de aula, bem como a recriação das atividades que apresentamos.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2018). *Plano Plurianual de melhoria 2018-2021*. Porto, Portugal: Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2018). *Projeto Educativo 2018-2021*. Porto, Portugal: Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

Almeida, J., Ellison, M., Anido, M., Lorenzo, M., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S., Rodrigues, S. (2016). *Projetos de investigação-ação - orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em Ensino de Português e de Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Baralo, M. (2000). "La construcción del lexicón mental en español/LE: transferencia y construcción creativa". In *Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE. ¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en al enseñanza del español a extranjeros*. (pp. 165-174). Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf, acessado em 03/08/2021.

Baralo, M. (2001). "El lexicón no nativo y las reglas de la gramática". In Cesteros, S. P. & García, V. (Eds.) *Estudios de lingüística: tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. (pp.5-38). Alicante, Espanha: Quinta Impresión, S. L.

Baralo, M. (2006). "Cómo crear redes de palabras en el aula de ELE". In *III Encuentro práctico de profesores de ELE*, Würzburg : Difusión.

Baralo, M. (2007). "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas". In *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007*. (pp.385-397). Munique: Instituto Cervantes.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Brito, A. M. & Lopes, H. C. (2001). "Da Linguística ao Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação". In F. Fonseca; I. Duarte & O. Figueiredo (Orgs.) *Actas do Colóquio A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: CLUP.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf, acedido em 24/07/2021.

Cerrolaza, M. & Cerrolaza, O. (1999). *Como trabajar con libros de texto*. Madrid: Edelsa.

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

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo ANAYA, S. A. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, acedido em 15/07/2021.

Conselho de Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Disponível em <https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro Europeu total.pdf>, acedido em 15/07/2021.

Correia, M. (2021). *O que é um glossário? E o que distingue de dicionários e vocabulários?*. Crónica em registo áudio online disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/o-que-e-um-glossario/4419>, acedido em 12/08/2021.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Espanhol 9º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_9a_ff.pdf, acedido em 24/07/2021.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Espanhol 10º ano iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espanhol_f_geral_inic.pdf, acedido em 24/07/2021.

Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais Português 7º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf, acessado em 24/07/2021.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J. & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf, acessado em 28/07/2021.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol 10º ano – iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf, acessado em 27/07/2021.

Ferreira, H. M. & Vieira, M. S. P. (2013). “O trabalho com o léxico em sala de aula: desafios para o ensino de língua materna”. In *Revista Letras Raras*, 2, pp.19-33.

Genouvrier, E. & Peytard, J. (1985). *Linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ghiglione, R. (2005). *O inquérito: teoria e prática* (4ªed.). Oeiras: Celta Editora.

Gómez Molina, J. R. (2004a). “Las unidades léxicas en español”. In *Carabela*, nº 56 (pp.27-50). España: Universidad de Valencia. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_027.pdf, acessado em 16/07/2021.

Gómez Molina, J. R. (2004b). “La subcompetencia léxico-semántica”. In *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp.491-510). Madrid: Sociedad Española de Librería.

Higueras, M. (1996). “Aprender y enseñar léxico”. In *Didáctica del español como lengua extranjera*. (pp.111-126). Madrid: Colección Expolingua.

Higueras, M. (1997). "Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros". In Aznar, M. L. J. & Gamazo, E. C. (Eds.). *Enseñar español en la actualidad*. (pp.41-62). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L. Disponível em https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm,
accedido em 25/06/2021.

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm,
accedido em 22/08/2021.

Jiménez, R. (2002). "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". In *Atlantis*, Vol. XXIV, nº2. (pp.149-162). Universidad de La Rioja.

Martin Peris, E. (2013). "Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario". In *Redescubrir del poder de las palabras en la didáctica de ELE*. Monográficos SINOELE, nº10.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf,
accedido em 28/07/2021.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol 10º ano de iniciação*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/espanhol_inic_10.pdf,
accedido em 28/07/2021.

Ministério da Educação e Ciência (2008). *Dicionário terminológico*. Disponível em <https://dt.dge.mec.pt/>,
accedido em 20/08/2021.

Moreno Ramos, J. (2004). "Enseñar lengua desde un enfoque léxico". In *Revista electrónica internacional Glosas Didácticas*, 11, pp.136-141. Disponível em <https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/13moreno.pdf>, acedido em 20/07/2021.

Richards, L. C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Rio-Torto, G. (2006). "O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais". In Athayde, M. F. *Estudos sobre léxico e gramática* (pp.11-34). Coimbra: CIEG/FLUC.

Rio-Torto, G. M., Rodrigues, A. S., Pereira, I., Pereira, R. & Ribeiro, S. (2016). *Gramática derivacional do português* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13485/3/Gram%C3%A1tica%20Derivacional.pdf>, acedido em 10/08/2021.

Rufat, A. (2020). *¿Cómo sacar mejor rendimiento del vocabulario en el aula de ELE? Algunas técnicas, procedimientos y herramientas*. (Webinar). ProfeDeEle.es. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LdVRwtLcl3E>, acedido em 10/08/2021.

Oster, U. (2009). La adquisición del vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. (pp.33-50). *Porta Linguarum*, 11.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vidiella, M. (2012). "El enfoque léxico en los manuales de ELE". In *Marcoele*, nº14.

Anexos

Anexo 1 – Ficha aula zero PLM



PORTUGUÊS



7º ano
2020/2021

Publicidade

Pré-Leitura

1. Observa, com atenção, o cartaz que se segue.
 - 1.1. Que aspetos te chamam mais a atenção?



(Fonte: Manual de Português 7ºano Ferretatos, Porto Editora)

Leitura

1. Indica as opções corretas. As principais funções deste texto são:
 - a. Informar o público sobre a existência de um novo relógio.
 - b. Expor as vantagens de comprar o produto publicitado.
 - c. Contar a história de produção do relógio.
 - d. Persuadir o público a comprar o produto.



2. O texto publicitário é composto por duas partes: texto verbal e texto icónico.
- 2.1. Identifica no anúncio o que corresponde a cada uma dessas componentes.

- 2.2. Consideras que existe uma relação entre texto e imagem? Qual dos dois chamará mais a atenção do público? Justifica.

3. Atenta na parte textual do anúncio publicitário.

- 3.1. Identifica a função do *slogan* e do texto argumentativo.

4. Os anúncios publicitários podem dividir-se em dois tipos: publicidade comercial e publicidade institucional.

- 4.1. Identifica a que tipo pertence este anúncio. Justifica.

Anexo 2 – Questionário inicial PLM



Inquérito por questionário

As informações recolhidas no presente questionário destinam-se apenas à obtenção de informação para a realização de um relatório final de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de espanhol. O inquérito é anónimo, esperando-se que respostas de forma livre e sincera.

Agradeço, desde já, a tua participação.

1. Quando não conheces o significado de alguma palavra, perguntas à professora?

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

2. Quando estás a ler fora do contexto escolar e não entendes o significado de uma palavra, procuras o seu significado?

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

3. Que fontes consultas para procurar o significado de palavras?

Dicionários

Internet. Qual (Quais)? _____

Pergunto a alguém

Outra(s). Qual (Quais)? _____

4. Consideras importante adquirir vocabulário na tua língua materna?

Sim

Não

5. Se respondeste sim na pergunta anterior, de que forma aproveitas ou utilizas o vocabulário aprendido?

6. No teu discurso, costumavas utilizar palavras com vagueza linguística como “coisa” ou utilizar repetidamente os verbos “ter” ou “ser” em vez de palavras mais específicas e adaptadas ao contexto?

Nunca

Quase nunca

Às vezes

Sempre

Anexo 3 – Episódio de Cimabué e Giotto



PORTUGUÊS

7.º ano

3.º ciclo do ensino Básico | 2020/2021

O Cavaleiro da Dinamarca

E no princípio de maio chegou a Florença.

Vista do alto das colinas floridas a cidade erguia no céu azul os seus telhados vermelhos, as suas torres, os seus campanários, as suas cúpulas. O Cavaleiro atravessou a velha ponte sobre o rio, a ponte ladeada de pequenas lojas onde se vendiam coiros, colares de coral, armas, pratos de estanho e prata, lãs, sedas, joias de ouro.

Depois foi através das ruas rodeadas de palácios, atravessou as largas praças e viu igrejas de mármore preto e branco com grandes portas de bronze esculpido. Por toda a parte se viam estátuas. Havia estátuas de mármore claro e estátuas de bronze. Outras eram de barro pintado. E a beleza de Florença espantou o Cavaleiro tal como o tinha espantando a beleza de Veneza. Mas aqui tudo era mais grave e austero.

Procurou a casa do banqueiro Averardo, para o qual o seu amigo veneziano lhe tinha dado uma carta.

O banqueiro recebeu-o com grande alegria e hospedou-o em sua casa.

Era uma bela casa, mas nela não se via o grande luxo dos palácios de Veneza. Havia uma biblioteca cheia de antiquíssimos manuscritos, e nas paredes estavam pendurados quadros maravilhosos.

Ao fim da tarde chegaram os amigos do banqueiro Averardo.

Sentaram-se todos para ceiar e, enquanto comiam e bebiam, iam conversando.

Então o espanto do Cavaleiro cresceu.

Na sua terra ele procurava a companhia dos trovadores e dos viajantes que lhe contavam as suas aventuras e as histórias lendárias do passado. Mas agora, ali, naquela sala de Florença, aqueles homens discutiam os movimentos do Sol e da luz, e os mistérios do céu e da terra. Falavam de matemática, de astronomia, de filosofia. Falavam de estátuas antigas, falavam de pinturas acabadas de pintar. Falavam do passado, do presente, do futuro. E falavam de poesia, de música, de arquitetura. Parecia que toda a sabedoria da terra estava reunida naquela sala.

Já no meio do jantar levantou-se uma discussão sobre a obra de Giotto.

- Quem é Giotto? – perguntou o Cavaleiro.

- Giotto – respondeu do outro lado da mesa um homem de belo aspeto e longos cabelos anelados que se chamava Filippo – é um pintor do século passado que foi discípulo de Cimabué.

- E Cimabué quem é? – perguntou o Cavaleiro –.

Filippo sorriu e respondeu:

- Tal como Adão foi o primeiro homem da terra assim Cimabué foi o primeiro pintor da Itália. E foi ele quem descobriu o talento do jovem Giotto. Passou-se isto há mais de cem anos numa manhã de Primavera. Voltava então Cimabué numa viagem quando, a meio do caminho, na vertente dum monte, num lugar solitário e selvagem, viu um grande penedo todo coberto de desenhos. Eram desenhos simples, mas cheios de beleza e de verdade.

- Quem será o pintor que vem pintar as pedras das colinas? – exclamou Cimabué, maravilhado e cheio de surpresa.

E abandonando o seu caminho atou o cavalo a uma árvore e resolveu ir examinar outros pedregulhos que se avistavam ao longe.



Depois de ter caminhado quase meia hora por entre pinheiros, ciprestes, urzes e tojos, encontrou um rebanho com o seu pastor.

Enquanto as ovelhas pastavam a erva tenra de abril, o pastor, ajoelhado em frente dum penedo, desenhava.

45 Era um rapazito que aparentava uns doze anos de idade e estava tão atento, tão absorvido no seu trabalho, que não viu chegar Cimabué nem ouviu barulho dos seus passos. Estava a desenhar um cordeiro. E havia tanto amor, tanta verdade e tanta beleza no seu desenho que o coração de Cimabué se encheu de espanto e de alegria.

- Ouve, rapaz – disse ele – quem te ensinou a desenhar?

50 Vendo perto dele aquele homem da cidade o rapaz pôs-se em pé num salto. Depois sorriu e respondeu:

- Ninguém me ensinou. Aprendi sozinho.

- Onde vives?

- Nestes montes.

55 - Que fazes?

- Guardo o meu rebanho.

- Como te chamas?

- Giotto.

60 - Ouve, Giotto. Deixa as tuas ovelhas e vem comigo para Florença. Farei de ti meu discípulo e serás um dia um grande pintor.

E assim foi. O pastor seguiu Cimabué que lhe ensinou todos os segredos da sua arte. O talento deste discípulo espantava todos os dias o seu mestre e em breve espantou Florença. Giotto tornou-se assim o pintor mais célebre daquele tempo.

Anexo 4 – Episódio de Pêro Dias



PORTUGUÊS

7.º ano
3.º ciclo do ensino Básico | 2020/2021

O Cavaleiro da Dinamarca – Episódio de Pêro Dias

O Cavaleiro dirigiu-se para Antuérpia e aí procurou o negociante flamengo, para o qual o banqueiro Averardo lhe tinha dado uma carta.

Encontrou o negociante em sua casa, aquecendo as mãos à lareira, vestido com uma bela roupa de pano verde, larga e debruada de peles pretas. O flamengo recebeu o viajante com grande amabilidade e convidou-o para ficar em sua casa.

Mal se sentaram para jantar o Cavaleiro espantou-se com o paladar da comida que estava temperada com especiarias para ele desconhecidas.

O negociante riu-se, abanou a cabeça e disse:

- Vê-se que conheces mal o mundo novo.

10 Indignado com estas palavras, o Cavaleiro começou a narrar a sua viagem.

Quando ele terminou o flamengo disse:

- Contaste uma bela história, mas daqui a pouco vai chegar alguém que te contará histórias muito mais espantosas.

De facto, passado pouco tempo, bateram à porta da casa, ouviram-se passos na escada, e depois 15 penetrou na sala um homem alto e forte, de aspeto rude, pele queimada pelo sol e andar baloiçado.

- Este é um dos capitães dos meus navios – disse o negociante -. Voltou há dois dias numa viagem.

O recém-chegado poisou em cima da mesa três pequenos cofres e disse:

- Aqui estão três amostras das mercadorias que trago.

O primeiro cofre estava cheio de pequenas pérolas, o segundo cofre estava cheio de ouro e o 20 terceiro cofre estava cheio de pimenta.

Espantou-se o Cavaleiro com aquilo que via, pois naquele tempo a pimenta era quase tão rara como o ouro.

O dono da casa pôs mais lenha na lareira, serviu vinho aos seus hóspedes, e os três homens sentaram-se em frente do lume.

25 Então, a pedido do negociante, o capitão começou a falar das suas viagens. Contou como desde muito novo tinha seguido a carreira de marinheiro viajando por todos os portos da Europa desde o mar Báltico até ao Mediterrâneo. Mas era sobretudo entre a Flandres e os portos da Península Ibérica que viajava. Um dia, porém, teve desejo de ir mais longe, de ir até às terras desconhecidas que surgiam no mar. Então resolveu alistar-se nas expedições portuguesas que navegavam para o sul à procura de novos países. Veio a Lisboa e aí embarcou numa caravela que partia a reconhecer e a 30 explorar as costas de África.

Seguiram das margens do Tejo para as Canárias, onde pararam alguns dias. Depois continuaram viagem, aproximaram-se da terra africana, dobraram o cabo Bojador e seguiram, à vista das costas desertas, queimadas pelo sol, sem árvores, e sem homens. Junto ao cabo Branco ancoraram o navio 35 num abrigo formado por altos penedos. Então homens de pele sombria, envolvidos em mantos flutuantes e montados em camelos, vieram à orla da praia negociar com os portugueses. E as caravelas continuaram a navegar para o sul, muito para o sul. Uma brisa constante inchava as grandes velas e os mastros e os cabos gemiam docemente. Até que, para além das intermináveis costas nuas e vazias, sem árvores e sem sombra, surgiram as primeiras palmeiras. Depois começaram a aparecer 40 espessas e verdes florestas que cobriam toda a terra desde as praias brancas até aos distantes montes

azulados. E dessas florestas surgiam homens nus e negros que embarcavam em pirogas e rodeavam navios. Os marinheiros portugueses traziam ordem de se entenderem com eles. Mas isto era difícil. Em geral as pirogas não chegavam ao alcance dos navios e outras vezes mesmo os negros desapareciam entre o arvoredo mal as caravelas ancoravam. Então os marinheiros que
45 desembarcavam eram recebidos com flechas envenenadas dos homens escondidos.

Porém, havia paragens onde os africanos e os portugueses já se conheciam e negociavam. E às vezes, em lugares da costa onde nunca um navio tinha parado, acontecia serem acolhidos com festa e alvoroço. Então, bailando e cantando, os negros vinham ao encontro dos navegadores que, para corresponderem ao bom acolhimento, bailavam e dançavam também à moda da sua terra.

50 Mas o entendimento entre ambas as partes, muita vez, pouco mais avançava, pois uns e outros não entendiam as respectivas linguagens, e mesmo os intérpretes berberes não conheciam a fala usada em tão longínquas paragens. Este desentendimento das línguas foi a causa de muitas mortes e combates. Assim um dia a caravela ancorou em frente duma larga e bela baía rodeada de maravilhosos arvoredos. Na longa praia de areia branca e fina, um pequeno grupo de negros
55 espreitava o navio. Então o capitão resolveu mandar a terra dois batéis com homens para que tentassem estabelecer contacto com os africanos. Mas logo que os batéis tocaram a areia os negros fugiram e desapareceram no arvoredo.

- Talvez tenham tido medo por ver que nós somos muitos e eles são poucos — disse um português chamado Pêro Dias —.

60 E pediu aos seus companheiros que lhe deixassem um batel e embarcassem todos no outro e se afastassem da praia. Mas os companheiros acharam este plano tão arriscado que não o quiseram aceitar. Porém, Pêro Dias insistiu tanto que eles acabaram por fazer como ele pedia e remaram para o largo.

O português mal ficou sozinho caminhou até meio da praia e ali colocou panos coloridos que
65 tinham trazido como presente. Depois recuou até à orla do mar, encostou-se ao batel que ficara e esperou. Ao cabo de algum tempo saiu da floresta um homem que trazia na mão uma lança longa e fina e avançava negro e nu na claridade da praia. Avançava passo por passo, lentamente, vigiando os gestos do homem branco que junto do batel continuava imóvel. Quando chegou perto dos panos parou e examinou com alvoroço a oferta. Depois ergueu a cabeça, encarou o português e sorriu. Este
70 sorriu também e avançou uns passos. Houve uma pequena pausa. Depois, num acordo mútuo, os dois homens, sorrindo, caminharam ao encontro um do outro. Quando entre eles ficaram só a seis passos de distância, pararam.

- Quero paz contigo — disse o branco na sua língua —.

O negro sorriu e respondeu três palavras desconhecidas.

75 - Quero paz contigo — disse o branco em árabe —.

O negro tomou a sorrir e tornou a repetir as palavras ininteligíveis.

- Quero paz contigo — disse o branco em berbere —.

O negro sorriu de novo e mais uma vez respondeu as três palavras exóticas.

Então Pêro Dias começou a falar por gestos. Fez o gesto de beber e o negro apontou-lhe a floresta.

80 Fez o gesto de comer e o negro apontou-lhe a floresta. Com um gesto de convite o marinheiro apontou o seu batel.

Mas o negro sacudiu a cabeça e recuou um passo. Vendo-o retrair-se o português, para voltar a estabelecer a confiança, começou a cantar e a dançar. O outro, com grandes saltos, cantos e risos, seguiu o seu exemplo. Em frente um do outro bailaram algum tempo. Mas no ardor do baile e da

85 mímica Pêro Dias ergueu no ar a sua espada, que faiscou ao sol. O brilho assustou o nativo, que deu um pulo para trás e estremeceu. Pêro Dias fez um gesto para o sossegar. Mas o outro começou a fugir, e o navegador precipitou-se no seu encalce e agarrou-o por um braço. Vendo-se preso, o negro principiou a debater-se, primeiro com susto, depois com fúria. Com gritos roucos e sílabas guturais respondia às palavras e aos gestos que o tentavam apaziguar. Ao longe, no mar, os companheiros de

90 Pêro Dias avistaram a luta e principiaram a remar para a praia.

O negro viu-os aproximarem-se, julgou-se cercado e perdido e apontou a sua lança. Pêro Dias com a espada tentou aparar o golpe, mas ambos caíram trespassados.

Os portugueses saltaram do batel e correram para os corpos estendidos. Do peito do negro e do branco corriam dois fios de sangue.

95 - Olhem — disse um moço —, o sangue deles é exatamente da mesma cor.

De bordo veio o capitão com mais gente e todos durante uma hora choraram o triste combate.

O sol subia no céu e aproximava-se o calor do meio-dia. Não sabendo quando voltariam a desembarcar, o capitão resolveu não levar para bordo o cadáver de Pêro Dias. Os dois corpos foram sepultados ali mesmo, na praia. E com a lança do gentio e a espada do cristão, os marinheiros fizeram

100 uma cruz, que espetaram na areia entre os túmulos dos dois homens mortos por não poderem dialogar.

Anexo 5 – Enunciado expressão escrita UD1



PORTUGUÊS

7.º ano
3.º ciclo do ensino Básico | 2020/2021

Atividade de expressão escrita

Escreve um texto entre 100 e 140 palavras no qual apresentes uma reflexão sobre o tema da discriminação.

O teu texto deve ter três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão. Não te esqueças de dar um título ao teu texto.

Podes incluir os seguintes tópicos:

- ✓ O que é a discriminação e qual a minha opinião/posição relativamente a este tema? (na minha opinião, acho que, parece-me...);
- ✓ Apresentar argumentos/razões que defendam a tua opinião, utilizando conectores (porque, pois, uma vez que, dado que, visto que...);
- ✓ Podes incluir exemplos que ilustrem os teus argumentos;
- ✓ Referir os motivos que levam os seres humanos a olhar para os seus semelhantes como inferiores;
- ✓ Dar a tua opinião sobre as manifestações de intolerância na atualidade.

I. Planificação

Em primeiro lugar, deves planificar o teu texto. Para isso, escreve alguns tópicos/ideias-chave, com a ajuda do seguinte esquema.

Introdução → _____

Desenvolvimento

- Argumentos: _____

- Conectores: _____

Conclusão → _____

II. Textualização

Nome: _____



III. Revisão

		Sim	Não
Conteúdo/Organização do texto	Respeitei o tema proposto?		
	A extensão do texto corresponde ao pedido?		
	Estruturei o texto em parágrafos?		
	Planifiquei o texto?		
Apresentação	Escrevi o texto com caligrafia legível?		
	Marquei os parágrafos?		
	O meu texto tem uma boa apresentação?		
Vocabulário	Utilizei vocabulário variado?		
	Evitei repetições?		
Correção linguística	Utilizei corretamente a pontuação?		
	Utilizei conectores para ligar as frases?		
	Evitei as frases demasiado longas?		
	Acentuei corretamente as palavras?		
	Fiz a concordância entre o sujeito e o predicado?		

Anexo 6 – Ficha de trabalho “As palavras”



PORTUGUÊS

7.º ano

3.º ciclo, Ensino Básico | 2020/2021

“As palavras” de Eugénio de Andrade

São como um cristal,
as palavras,
Algumas, um punhal,
um incêndio.

5 Outras,
orvalho apenas.

Secretas vêm, cheias de memória.
Inseguras navegam:
barcos ou beijos,

10 as águas estremeçam.

Desamparadas, inocentes,
leves.
Tecidas são de luz
e são a noite.

15 E mesmo pálidas
verdes paraísos lembram ainda.

Quem as escuta? Quem
as recolhe, assim,
cruéis, desfeitas,

20 nas suas conchas puras?

Eugénio de Andrade, in *Antologia crítica da poesia portuguesa do século XX*, Braga / Coimbra / Lisboa, Angelus Novus, 2002, p.162

1. Transcreve, da primeira estrofe, os quatro nomes que o sujeito poético utiliza para definir as palavras.

1.1. Faz corresponder esses nomes às palavras que se encontram no quadro procura sinónimos e antónimos para cada palavra.

Nome	Palavras	Sinónimos	Antónimos
	agressão		
	destruição		
	frescura		
	transparência		

2. Quais os recursos expressivos utilizados pelo sujeito poético para definir as palavras?

3. O que poderá querer transmitir o sujeito poético na primeira estrofe?

4. “Secretas vêm, cheias de memória.” (v.7). Qual o sentido deste verso?

5. Na segunda e terceira estrofes, o sujeito poético recorre a alguns adjetivos e expressões para descrever as palavras.

5.1. Identifica-os.

6. Faz corresponder a coluna A com a coluna B.

A	B
6.1. “Desamparadas, inocentes, / leves”	a. personificação
6.2. “cheias de memória”, “inseguras”	b. metáfora
6.3. “Tecidas são de luz / e são a noite.”	c. enumeração

6.1. –

6.2. –

6.3. –

7. O poema termina com uma série de interrogações retóricas. Qual será a intenção do sujeito poético?

Anexo 7 – Ficha de trabalho sobre a formação de palavras



PORTUGUÊS

7.º ano
3.º ciclo, Ensino Básico | 2020/2021

Processos de formação de palavras

1. Atenta nas seguintes palavras retiradas do poema “As palavras” de Eugénio de Andrade.

“inseguras”, “desamparadas”, “recolhe”

1.1. O que têm em comum e o que as distingue?

1.2. Qual o valor dos afixos?

1.3. Dá outros exemplos de palavras para cada caso.

2. Indica o afixo presente em cada exemplo e refere o seu significado.

palavra	afixo	significado
reescrever		
Madeirense		
papelaria		
prever		
filhota		
golão		
florista		

3. Partindo dos verbos apresentados, forma nomes.

perder – _____

vender – _____

esperar – _____

cantar – _____

trocar – _____

3.1. Que nome se dá a este processo morfológico?

4. Qual é o processo de formação de palavras presente na palavra “entristecer”?

5. Relaciona as colunas A e B de modo a formares palavras compostas.

A	B
5.1. saca	a. logia
5.2. cali	b. rolhas
5.3. médico	c. americano
5.4. bio	d. quente
5.5. afro	e. grafia
5.6. cachorro	f. dentista

5.1. ____ 5.2. ____ 5.3. ____ 5.4. ____ 5.5. ____ 5.6. ____

6. Completa as frases de modo a obter afirmações verdadeiras.

- a) Na derivação por prefixação podemos formar palavras acrescentando um _____ à esquerda de uma forma de base.
- b) Na derivação por _____ podemos formar palavras acrescentando um sufixo à direita de uma forma de base.
- c) Através da derivação por parassíntese podemos criar novas palavras acrescentando um _____ e um _____ ao mesmo tempo.
- d) Com a derivação não afixal podemos formar _____ a partir de verbos.
- e) Na composição _____ conseguimos formar novas palavras associando duas ou mais palavras.
- f) Na composição _____ podemos formar novas palavras associando dois _____ ou um radical e uma palavra.

(exercício adaptado do caderno de atividades Entre Palavras 7, página 7)

Anexo 8 – Ficha de trabalho “Urgentemente”



PORTUGUÊS

7.º ano
3.º ciclo, Ensino Básico | 2020/2021

“Urgentemente”, de Eugénio de Andrade

É urgente o amor,
É urgente um barco no mar.

É urgente destruir certas palavras,
ódio, solidão e crueldade,
5 alguns lamentos,
muitas espadas.

É urgente inventar alegria,
multiplicar os beijos, as searas,
é urgente descobrir rosas e rios
10 e manhãs claras.

Cai o silêncio nos ombros e a luz
impura, até doer,
É urgente o amor, é urgente
permanecer.

Eugénio de Andrade, in *As palavras interditas – Até amanhã*, Assírio & Alvim, 2012.

1. Completa o esquema de acordo com o poema.

É urgente...		
<ul style="list-style-type: none"> • o amor • • 		
destruir	<ul style="list-style-type: none"> • certas palavras 	<ul style="list-style-type: none"> • ódio • •
	•	
	•	
inventar	•	
multiplicar	<ul style="list-style-type: none"> • beijos • 	
descobrir	<ul style="list-style-type: none"> • • rios • 	

2. Faz corresponder as expressões da coluna A com o que elas podem simbolicamente representar.

A	B
2.1. “espadas”	a. afeto
2.2. “beijos”	b. guerra
2.3. “rosas”	c. tristeza
2.4. “searas”	d. beleza
2.5. “solidão”	e. paz

2.1. _____ 2.2. _____ 2.3. _____ 2.4. _____ 2.5. _____

3. Como interpretas o verso “É urgente um barco no mar”?

4. Atenta nos versos: “É urgente o amor / é urgente um barco no mar / É urgente destruir certas palavras.”

4.1. Que recurso expressivo está presente nestes versos e acompanha todo o poema?

- hipérbole
- anáfora
- metáfora

4.2. Qual é o apelo que o sujeito poético faz através desta figura de estilo?

5. O sujeito poético refere ser urgente “destruir certas palavras”. Com que objetivo?

6. Explicita o sentido do verbo “permanecer” presente nos últimos versos do poema.

Revisão

Antes de escrever o meu texto	
Pensei nas ideias principais a incluir no texto?	
Organizei as ideias?	
Durante a escrita do texto	
Segui a planificação?	
Cumpri a estrutura?	
Introduzi exemplos?	
Marquei os parágrafos?	
Escrevi com uma caligrafia legível?	
Utilizei vocabulário adequado e diversificado?	
Depois de escrever o texto	
Revi o texto?	
Substituí repetições?	
Revi a pontuação?	



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



MINISTÉRIO



Anexo 10 – Questionário final PLM



Inquérito por questionário

As informações recolhidas no presente questionário destinam-se apenas à obtenção de informação para a realização de um relatório final de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de espanhol. O inquérito é anónimo, esperando-se que respostas de forma livre e sincera.

Agradeço, desde já, a tua participação.

1. As atividades realizadas com a professora estagiária, sobre o léxico, permitiram-te conhecer e adquirir novas palavras?

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

2. A forma como o léxico foi explorado ajudou-te a compreender melhor os textos literários?

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

3. As atividades realizadas com a professora estagiária, relacionadas com o léxico, ajudaram-te a melhorar os teus textos, através da utilização de vocabulário mais diversificado?

- Nunca
- Raramente
- Quase sempre
- Sempre

4. Através das atividades realizadas, conseguiste melhorar a tua competência lexical, expressando-te de forma mais clara e precisa, utilizando palavras diversificadas e reduzindo a utilização de termos mais gerais?

- Sim
- Não

5. Consideras que as atividades relacionadas com o léxico permitiram uma aprendizagem mais motivadora e enriquecedora?

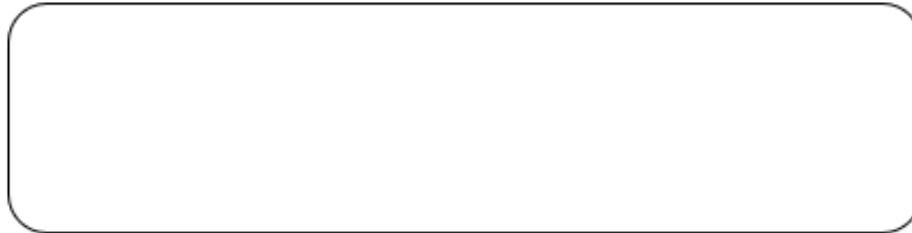
- Sim
- Não

6. Assinala a estratégia com a qual aprendes melhor vocabulário.

- Elaboração de um glossário.
- Recurso à formação de palavras.
- Associação da palavra ao seu sinónimo e/ou antónimo.
- Associação da palavra à sua definição.

Procurar o significado de palavras desconhecidas.

7. Comentários ou sugestões relativamente às atividades desenvolvidas ou a outras atividades ou estratégias que utilizas para adquirir novas palavras.



Anexo 11 – Ficha aula zero ELE



ESPAÑOL

10º ano, nível iniciação | formação específica
Ensino Secundário | 2020/2021

Día de la Hispanidad

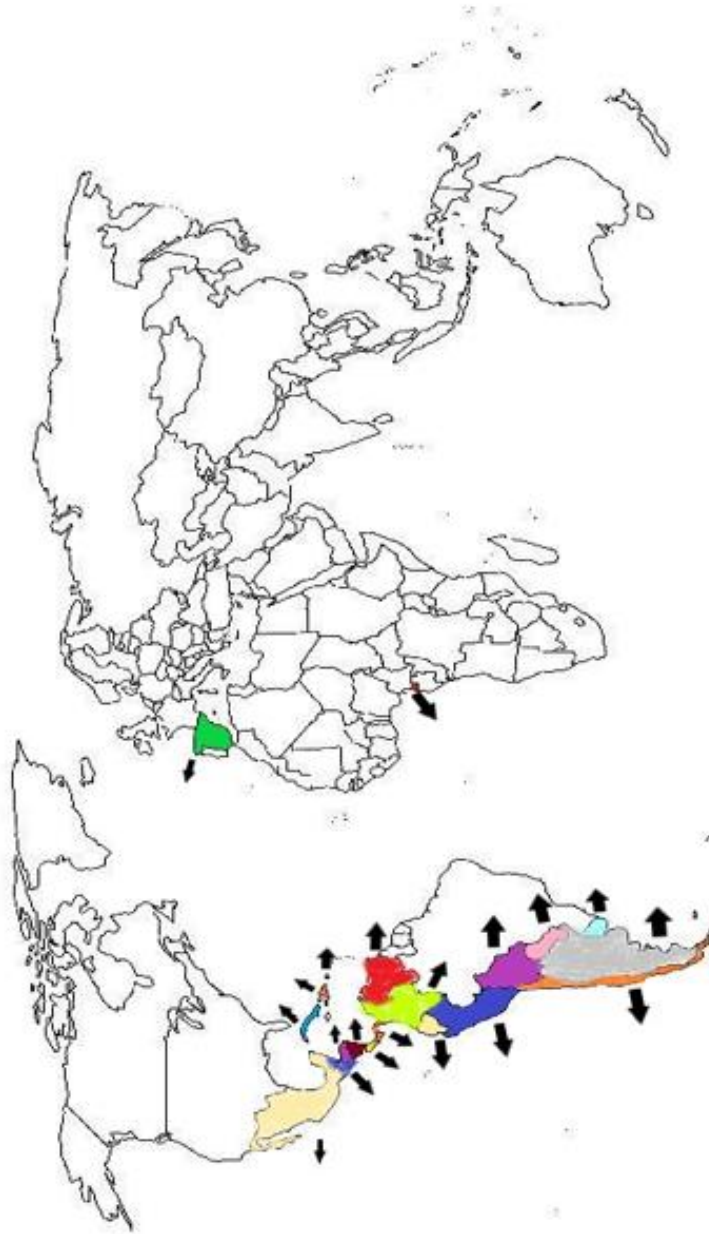
1. Completa las palabras con las letras que faltan y descubre los países donde la lengua oficial es el español.

1. AR__NT__A 2. C__L__MB__ 3. B__L__IA 4. P__R__
5. G__T__M__LA 6. H__ND__R__ 7. __C__D__R 8. CH__E
9. V__N__Z__E__ 10. P__R__G__Y 11. U__GU__Y 12. C__B__
13. C__ST__R__C__ 14. P__N__M__ 15. __SP__Ñ__ 16. M__X__C__
17. E__S__L__AD__R 18. N__C__R__G__A 19. R__P__L__C__D__M__N__C__N__
20. P__RT__R__C__ 21. G__N__A EC__T__R__L

1.1. Ahora vamos a aprender las nacionalidades. Asocia las nacionalidades hispanas con el respectivo país.

Nacionalidad Hispana	País	Nacionalidad Hispana	País
Argentino(a)		Guatemalteco(a)	
Ecuatoriano(a)		Venezolano(a)	
Dominicano(a)		Uruguayo(a)	
Español(a)		Peruano(a)	
Chileno(a)		Hondureño(a)	
Nicaragüense		Paraguayo(a)	
Puertorriqueño(a)		Cubano(a)	
Colombiano(a)		Boliviano(a)	
Mexicano(a)		Costarricense	
Guineano(a)		Panameño(a)	
Salvadoreño(a)			

2. Identifica en el mapa los países hispanohablantes.



Anexo 12 – Questionário inicial ELE



Questionario

La información recogida en este cuestionario tiene como objetivo obtener información para la realización del *relatório de estágio* final en el ámbito del *Mestrado de Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na área de especialização de espanhol*. Es anónimo y se espera que contestes con sinceridad y libertad.

Gracias por tu participación.

1. Cuando no conoces el significado de una palabra o expresión, ¿preguntas a tu profesora?

- Nunca
- Raramente
- Casi siempre
- Siempre

2. Cuando estás leyendo fuera del contexto de clase y no entiendes el significado de una palabra, ¿buscas su significado?

- Nunca
- Raramente
- Casi siempre
- Siempre

3. ¿Qué fuentes consultas para buscar el significado de palabras?

Diccionarios

Internet. ¿Cuál(es)? _____

Pregunto a alguien

Otra(s). ¿Cuál(es)? _____

4. ¿Crees que es importante aprender vocabulario en una lengua extranjera?

Sí

No

5. Si has contestado afirmativamente en la pregunta anterior, ¿de qué manera utilizas o aprovechas el vocabulario aprendido?

6. Cuando hablas, ¿sueles utilizar palabras generales como "cosa" o utilizar repetidamente los verbos "ser" o "haber" en lugar de términos más específicos o concretos?

Nunca

Casi nunca

A veces

Muchas veces

Anexo 13 – Tarefa final UD1



ESPAÑOL

10.º ano, nível iniciação | Formação específica
Ensino Secundário | 2020/2021

Pautas para la tarea final

En la tarea final, debes hacer una breve exposición oral (dos minutos aproximadamente), en la que hablas sobre tu familia o sobre un miembro de tu familia. También puedes enseñar a tus compañeros una foto, si quieres.

Para preparar tu intervención, puedes seguir las siguientes pautas:

- Presentar a tu familia;
- Referencia al tipo de familia (tradicional, de padres divorciados, ...);
- Puedes decir si tienes una familia pequeña o numerosa;
- Descripción general de tu familia (me llevo bien o mal con mi familia porque..., mi familia es...);
- Descripción del miembro de tu familia con el cual te llevas mejor o peor;
- Puedes caracterizar algún miembro de tu familia (Mi hermano es muy organizado, mi madre es muy simpática, ...);
- Puedes decir qué haces con tu familia (bailo, paseo, ...);
- Puedes referir si estás habitualmente con tu familia.
- ...

Anexo 14 – Ficha autoavaliação UD1



ESPAÑOL

10.º ano, nível iniciação | Formação específica
Ensino Secundário | 2020/2021

Autoevaluación

1. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado?

2. ¿Qué ha sido lo que menos me ha gustado?

3. ¿Qué tarea y contenido te ha parecido más interesante?
¿Por qué?

Al final de la unidad didáctica soy capaz de...	No, aún necesito trabajarlo	Sí, pero necesito mejorar	Sí, muy bien.
Hablar de los miembros de la familia. <i>Escribe tres ejemplos.</i> _____ _____ _____			
Identificar diferentes tipos de familias. <i>Escribe el tipo de familia.</i> - Familia compuesta por los padres, los hijos, los abuelos y los tíos _____ - Familia compuesta por un agregado de dos o más familias - _____			
Hablar sobre mi familia.			
Reconocer diferentes estados civiles.			
Diferenciar los determinantes de los pronombres posesivos. <i>Escribe una frase, subraya el determinante y rodea el pronombre posesivo.</i> _____			
Hablar de acciones que se están desarrollando.			
Utilizar la perífrasis estar + gerundio. <i>Escribe tres ejemplos.</i> _____ _____ _____			

Anexo 15 – Ficha autoavaliação UD2



ESPAÑOL

10.º ano, nível iniciação | Formação específica
Ensino Secundário | 2020/2021

Autoevaluación

☺ Terminé la unidad didáctica, ahora pienso que soy capaz de...

- Identificar problemas de salud.
- Hablar de síntomas.
- Proponer tratamientos.
- Identificar refranes relacionados con la salud.
- Hablar sobre el concepto de salud.
- Dar consejos.
- Conjugar el imperativo.
- Utilizar el imperativo para aconsejar.
- Sustituir el objeto directo e indirecto por pronombres.
- Utilizar el imperativo con pronombres.

☺ 5 palabras/frases nuevas que he aprendido.

☺ Cuando nos gusta algo, prestamos atención y seguimos hacia el final. Por otro lado, si nos aburrimos, no aprendemos. Con honestidad, contesta:

1. ¿Qué actividad te gustaría repetir?

2. ¿Qué parte de la clase te has sentido menos concentrado?



Anexo 16 – Tarefa final UD2



ESPAÑOL

10.º ano, nível iniciação
Ensino Secundário, formação específica | 2020/2021

Tarea final

En la tarea final, se espera que seas capaz de contestar a unos jóvenes que han pedido ayuda en un foro relacionado con salud. Para eso, debes leer lo que han escrito en este foro para saber qué problema tienen y darles consejos o hacer recomendaciones, utilizando el imperativo y todo el vocabulario aprendido a lo largo de la unidad didáctica. Debes utilizar la persona tú.

Tópico del foro: ¿Qué te pasa?	
Francisco	Necesito ayuda. Casi todos mis amigos fuman y beben alcohol. Yo nunca he fumado ni tampoco he bebido en mi vida, porque no me gusta. Pero mis amigos me dicen que me relaje... que es bueno. Yo soy el único en mi grupo de amigos que no lo hace, me gustaría empezar a hacerlo. ¿Qué debo hacer?
María	¡Ayúdenme, por favor! La próxima semana empiezan los exámenes, por eso estoy muy nerviosa y tengo dificultades en concentrarme. Además, por la noche no descanso bien y casi no me alimento a causa del estrés. ¿Qué puedo hacer para solucionar estos problemas?
Mateo	Hola, hace mucho tiempo que me siento mal. Me miro al espejo y me veo gordo y feo, pero no sé qué hacer. Me siento inseguro y me da vergüenza ir a la playa y quitarme la camiseta. Tengo miedo de que las chicas no me quieran porque soy así. ¡Ayúdenme!
Alicia	Necesito algunos consejos. Me siento fatal: no tengo ganas de hacer nada, pues estoy siempre con cansancio. Me duele la garganta y tengo tos. ¡Échame una mano!

Joana | abril 2021



Anexo 17 – Questionário final ELE



Questionário

La información recogida en este cuestionario tiene como objetivo obtener información para la realización del *relatório de estágio* final en el ámbito del *Mestrado de Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na área de especialização de espanhol*. Es anónimo y se espera que contestes con sinceridad y libertad.

Gracias por tu participación.

1.¿Las actividades realizadas con la profesora en prácticas sobre el léxico, te permitieron conocer y adquirir nuevas palabras?

- Nunca
- Raramente
- Casi siempre
- Siempre

2.¿La forma como el léxico fue explotado te ayudó a comprender mejor los textos?

- Nunca
- Raramente
- Casi siempre
- Siempre

3. Las actividades realizadas con la profesora en prácticas relacionadas con el léxico, ¿te ayudaron a mejorar tus textos, a través de la utilización de vocabulario más diversificado?

- Nunca
- Raramente
- Casi siempre
- Siempre

4. A través de las actividades presentadas, ¿has mejorado tu competencia léxica, expresándote con mayor claridad y precisión, utilizando palabras diversificadas y reduciendo el uso de términos generales?

- Sí
- No

5. ¿Crees que las actividades relacionadas con el léxico permitieron un aprendizaje más motivador y enriquecedor?

- Sí
- No

6. Indica la(s) estrategia(s) con la(s) que mejor aprendes vocabulario. Puedes señalar varias.

- A través de tareas interactivas
- Juegos lúdicos
- Asociación de imágenes y palabras o definiciones
- Buscar el significado a través del contexto

Ejercicios de precisión léxica

7. Comentarios o sugerencias en relación con las actividades desarrolladas o relativamente a otras actividades o estrategias que utilizas para adquirir nuevas palabras.

|