

Maria Isabel de Almeida Cunha Coelho

**ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM
DE LÉXICO EM INGLÊS/LE E ESPANHOL/LE**

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Prof. Doutora Ana R. Luís e pela Mestre Ana Patricia Rossi Jiménez, apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Coimbra, 2013



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

**ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES PARA
O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE
LÉXICO EM INGLÊS/LE E
ESPANHOL/LE**

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	Estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem de léxico em Inglês/LE e Espanhol/LE
Autora	Maria Isabel de Almeida Cunha Coelho
Orientadora de Inglês	Ana R. Luís
Orientadora de Espanhol	Ana Patricia Rossi Jiménez
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade	Ensino de Inglês e Espanhol
Data	2013



ÍNDICE GERAL

Introdução	1
Capítulo 1 – Contexto socioeducativo	2
1.1 A Sertã	2
1.2 O Agrupamento de Escolas da Sertã	3
1.3 As turmas	5
1.3.1 A turma de Inglês	5
1.3.2 A turma de Espanhol	5
1.4 A estagiária	6
Capítulo 2 – Reflexão sobre o estágio	8
2.1 Expectativas e desafios	8
2.2 Aulas	9
2.2.1 Aulas de Inglês	10
2.2.2 Aulas de Espanhol	11
2.3 Atividades extraletivas	11
2.3.1 Atividades de Inglês	12
2.3.2 Atividades de Espanhol	12
2.3.3 Outras atividades	13
2.4 Balanço	14
Capítulo 3 – Estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem de léxico em Inglês/LE e Espanhol/LE	15
3.1 Alguns Conceitos	15
3.1.1 Unidade lexical, vocabulário e léxico	16
3.1.2 Léxico mental	17
3.1.3 Competência lexical	17
3.2 Abordagem metodológica	18
3.3 Aquisição e processamento do léxico	20
3.4 O trabalho do professor	21
3.5 Estratégias	23
3.6 Atividades	29
3.7 Propostas didáticas	37
3.7.1 Inglês	37
3.7.2 Espanhol	45
3.7.3 Balanço	51
Conclusão	53

Fontes consultadas.....	54
Anexos	55

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1. Rede semântica.....	23
Imagem 2. Diálogo com verbo fictício.....	33

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende descrever e analisar criticamente as atividades desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico em Ensino de Inglês e Espanhol realizado no Agrupamento de Escolas da Sertã no ano letivo 2012/2013. Mais particularmente, este relatório explora estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem de léxico em Inglês/LE e Espanhol/LE, e as minhas propostas didáticas no âmbito desse tema monográfico. A escolha do tema prendeu-se com o interesse pessoal nesta matéria, bem como com a convicção profissional de que o léxico é central numa língua e, por isso, ele deve ser aprendido não só implicitamente, mas também através de atividades cuja finalidade principal seja o seu ensino.

No primeiro capítulo, apresento uma caracterização sintética do meio socioeducativo no qual desenvolvi o meu trabalho enquanto professora estagiária, descrevendo brevemente a Sertã, o seu Agrupamento de Escolas e respetivo projeto educativo, as turmas às quais eu estava afeta e o meu percurso profissional.

O segundo capítulo expõe uma reflexão crítica sobre o estágio e o meu desempenho durante o mesmo. Este capítulo encontra-se subdividido em quatro secções, na primeira das quais revelo as expectativas e desafios com que me deparei ao longo do ano de prática pedagógica. A secção seguinte aborda mais particularmente o trabalho desenvolvido em torno das aulas lecionadas e a terceira secção analisa as atividades extracurriculares nas quais participei. Por fim, na última secção faz-se um balanço das três secções precedentes.

No terceiro capítulo, composto por sete secções, desenvolve-se o tema monográfico deste relatório. Inicialmente apresentam-se alguns conceitos centrais à compreensão do tema (3.1), expondo-se em seguida a abordagem metodológica utilizada nas minhas aulas (3.2). Na secção seguinte (3.3), analisa-se o processo de aquisição e processamento do léxico, e de que forma ele deve influenciar o trabalho do professor. Na secção 3.4, apresentam-se princípios teóricos que devem guiar o docente no ensino do léxico e nas duas secções seguintes (3.5 e 3.6) descrevem-se estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem do léxico. Por fim (3.7), explano as minhas propostas didáticas para as disciplinas de Inglês e de Espanhol, demonstrando de que forma o enquadramento teórico proporcionado pelas secções anteriores influenciou as minhas opções ao longo da prática letiva, que analiso criticamente.

Na conclusão, apresento um balanço final acerca da prática letiva em geral e da aplicação prática do tema monográfico em particular.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Para conhecer uma escola é necessário conhecer o seu meio envolvente, pois este é grandemente responsável pelas especificidades da população que a frequenta e terá influência na escolha do caminho que a escola deverá seguir e das estratégias que deverá utilizar para o percorrer. A informação abaixo referida baseia-se no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã – 2010/11-2013/14 e em informação recolhida junto da administração do referido Agrupamento. Com ela, pretende-se dar conta da organização do Agrupamento e do seu contexto socioeconómico. Assim, fornecem-se em primeiro lugar informações sobre o município da Sertã, seguindo-se informações sobre o agrupamento de escolas daquela localidade. Procede-se depois a uma breve descrição das turmas e, por fim, a uma delineação do meu percurso profissional.

1.1 A SERTÃ

O concelho da Sertã localiza-se no distrito de Castelo Branco, tem uma área de 446,7 km² e, segundo dados de 31 de dezembro de 2007, tem cerca de 16000 habitantes. Administrativamente o município está subdividido em catorze freguesias: Cabeçudo, Carvalho, Castelo, Cernache do Bonjardim, Cumeada, Ermida, Figueiredo, Marmeleiro, Nesperal, Palhais, Pedrógão Pequeno, Sertã, Troviscal e Várzea de Cavaleiros. A vila da Sertã conta com cerca de 5500 habitantes.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã (AA. VV, 2010: 4), em termos económicos, o setor do comércio e serviços é o mais preponderante. Porém, a aposta no turismo, nas suas vertentes de hotelaria, restauração, artesanato, lazer e património, tem vindo a crescer significativamente. A indústria é composta maioritariamente por empresas transformadoras ligadas às madeiras e derivados. São também significativas a indústria transformadora de carnes, de papel e cartão, de corte e acabamento de pedra, indústria das confecções, produção de energia eléctrica (hídrica, biomassa e eólica). A agricultura é um sector em regime de subsistência, com expressão reduzida, quer na ocupação de mão-de-obra, quer nos recursos tecnológicos empregues.

Segundo a mesma fonte, “entre 1991 e 2001, a população reduziu-se em 8,1% registando-se igualmente um acentuado envelhecimento da mesma”. O mesmo

documento refere ainda os “baixos níveis de literacia da população do concelho, factor que condiciona também o seu desenvolvimento”, baseando-se nos dados do Censo de 2001, que revelaram que 44.3% da população residente na Sertã possui apenas o 1.º ciclo do Ensino Básico e 18.4% é analfabeta.

Para além destes constrangimentos, as escassas oportunidades de emprego, a tendência para a desertificação e o aumento do desemprego agravam os problemas socioeconómicos, que se traduzem num cada vez maior número de famílias desestruturadas e/ou carenciadas.

1.2 O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA SERTÃ

A Escola Básica Padre António Lourenço Farinha (EBPALF) foi criada em 1993, “em edifício construído de raiz que, decorridos dezassete anos, evidencia algumas necessidades de requalificação” (AA. VV, 2010: 5), nomeadamente ao nível da atualização dos laboratórios. No entanto, possui todos os serviços mínimos necessários ao bom funcionamento de um edifício escolar, nomeadamente uma cantina, um bar no qual existe uma área de convívio para os alunos, uma área de recreio com campo de futebol, uma reprografia e uma rádio escolar. O estabelecimento de ensino possui ainda estruturas que facilitam a mobilidade. Esta instituição pertence ao Agrupamento de Escolas da Sertã, a cuja descrição sumária se procede de seguida.

O Agrupamento de Escolas da Sertã é constituído por três escolas de segundo e terceiros ciclos do ensino básico e uma escola do ensino secundário. Existem 28 docentes de segundo ciclo e 75 de terceiro ciclo e ensino secundário. Do total dos dois grupos, 19 professores são contratados e nove são professores de Educação Especial. Fazem ainda parte do corpo docente dois técnicos especializados, que lecionam nos cursos de educação e formação (CEF). O corpo não docente é composto por uma coordenadora técnica, duas terapeutas da fala, uma psicóloga, 47 assistentes operacionais, dos quais 15 trabalham na Escola Básica Padre António Lourenço Farinha, e 14 assistentes técnicos. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã (pp. 7) “apenas cerca de 25% dos docentes têm residência permanente no concelho da Sertã” e, relativamente à “formação académica e profissional, o corpo docente tem vindo a elevar o nível de habilitações académicas e formação especializada”.

Relativamente ao corpo discente, o segundo ciclo tem 221 elementos, o terceiro ciclo (EBPALF) é composto por 342 alunos e o ensino secundário por 363 discentes. Existe um total de 22 alunos com necessidades educativas especiais, cuja inclusão inclusiva e social está a cargo do Núcleo de Educação Especial e Apoios Educativos em articulação com os Serviços de Psicologia e Orientação. Uma das características mais relevantes deste Agrupamento prende-se com a diversidade sociocultural dos alunos, que provêm tanto de famílias cujos pais possuem habilitação académica ao nível do doutoramento como de famílias em que os pais não possuem qualquer habilitação. Há ainda um considerável número de agregados familiares desestruturados, que “condicionam o desenvolvimento emocional dos alunos o que se reflecte não só nas relações com os seus pares, como no seio de toda a comunidade educativa” (AA. VV, 2010: 15).

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã visa sobretudo eliminar, ou pelo menos minimizar, os problemas que identifica no seu meio envolvente. Assim, procura envolver mais ativamente os alunos no processo de ensino/aprendizagem, incentivando os docentes a incluir os alunos na tomada de decisões e a promover a sua participação efetiva na escola. É também um dos seus objetivos combater a falta de civismo por parte dos alunos, responsabilizando-os pelos seus atos ao mesmo tempo que se procura a sua integração e se trabalha junto da sua família. Considera-se ainda ser da responsabilidade da Escola a motivação dos alunos para aumentar o seu interesse e conseqüente capacidade intelectual, num combate ativo ao facilitismo. Um dos objetivos socioculturais é o desenvolvimento de cidadãos intervenientes e críticos, cuja consecução tem sido procurada, nomeadamente, através do desenvolvimento de situações de participação da escola na comunidade. Para este efeito, em cada ano letivo o Agrupamento cria um Plano Anual de Atividades, para “propiciar espaços de troca de experiências e partilha de saberes para a implementação de projectos comuns” (AA. VV, 2010: 18). No ano letivo 2012/2013, uma das atividades de intervenção na comunidade teve lugar na semana de 11 a 15 de março, durante a qual os professores do Departamento de Línguas, juntamente com as Bibliotecas Escolares, participaram na Feira do Livro da Sertã.

1.3 AS TURMAS

Nesta secção procedo à caracterização das duas turmas às quais estive afeta durante o estágio pedagógico. A informação aqui fornecida baseia-se nas fichas dos Directores de Turma de cada uma delas e na minha observação do comportamento dos alunos ao longo do ano letivo.

1.3.1 A TURMA DE INGLÊS

A turma A do sétimo ano, que se encontra no nível 3 de aprendizagem do Inglês, é composta por 20 alunos, dois dos quais têm necessidades educativas especiais e não frequentam as aulas de todas as disciplinas, nomeadamente de Inglês. Dos 18 alunos que frequentam esta disciplina, sete são do sexo feminino e os restantes 11 do sexo masculino. Sete são repetentes, dois deles pela segunda vez no seu percurso académico. Quase todos praticam atividades desportivas nos tempos livres, mas apenas um elemento refere ter hábitos de leitura. Este elemento é um dos únicos dois cujos pais possuem habilitação académica superior. Os restantes pais apresentam habilitações académicas que vão desde o 4º ao 12º ano. No geral, os alunos não manifestam grande interesse pela escola, atitude que se reflete também na indicação das profissões desejadas. Cinco alunos não sabem ainda que profissão desejam vir a desempenhar e, entre os restantes, apenas três indicam ocupações que requerem formação superior.

Alguns dos alunos não têm ainda muita noção da postura a adotar numa sala de aula e manifestam alguns problemas de comportamento, tornando as aulas frequentemente bastante ruidosas. Há alguns elementos trabalhadores, mas na sua maioria manifestam um grande desinteresse pela disciplina de Inglês. Enquanto apenas dois referem Inglês como uma das suas disciplinas preferidas, dez indicam-na como uma das disciplinas em que têm maiores dificuldades. Por tudo isto, o trabalho com esta turma é bastante desafiante, pois requer uma alternância entre uma certa rigidez ao nível da gestão de comportamento e a recorrência a várias estratégias de motivação para despertar e manter o interesse dos alunos.

1.3.2 A TURMA DE ESPANHOL

A turma A do oitavo ano, que se encontra no nível 2 de aprendizagem do Espanhol, é composta por 20 alunos, dos quais sete são do sexo feminino e treze do sexo masculino. Dois dos alunos possuem necessidades educativas especiais que

solicitam um maior apoio por parte do docente e influenciam um pouco o seu ritmo de aprendizagem, mas que não interferem na compreensão dos conteúdos lecionados. Seis dos alunos são repetentes, um dos quais pela terceira vez no seu percurso académico. A formação académica dos agregados familiares varia entre o quarto ano do atual primeiro ciclo do ensino básico e a Licenciatura. Entre os alunos que já indicam ter uma ideia acerca da ocupação que desejam desempenhar no futuro, cinco almejam profissões que requerem formação académica superior e outros cinco ambicionam carreiras futebolísticas.

São globalmente alunos interessados e trabalhadores, não se registando problemas maiores de comportamento, e é extremamente motivante trabalhar com eles pois, regra geral, participam ativamente e com correção em sala de aula.

Quando questionados sobre os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar, os alunos referem em primeiro lugar a falta de concentração/atenção, em segundo lugar a falta de hábitos de estudo e em terceiro lugar *ex-aequo* a indisciplina na sala de aula e o desinteresse pela disciplina. Para 16 dos alunos da turma, a disciplina de Inglês é apontada como a mais difícil e para quatro deles Espanhol é uma das disciplinas preferidas. Todos os alunos registaram resultados positivos na disciplina de Espanhol neste ano letivo.

1.4 A ESTAGIÁRIA

Licenciei-me em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Francês e Inglês, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no período de 2002-2006, pré Processo de Bolonha, tendo o último ano letivo, 2005-2006, sido realizado na Université Paul Valéry, em Montpellier, França. De 2007 a 2009 realizei o curso de Mestrado em Tradução e Serviços Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No ano letivo 2010/2011 licenciei-me em Línguas Modernas – Inglês/Espanhol, tendo ingressado, no ano letivo seguinte, no Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário. Em 2012/2013 realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada no Agrupamento de Escolas da Sertã.

A minha experiência profissional desenvolveu-se sobretudo na área da tradução. Trabalho como tradutora independente desde 2007 e desempenho, desde 2011, funções de tradução numa empresa de Comunicação sediada em Coimbra. Estive também ligada

ao ensino aquando da minha experiência como professora de Português para Estrangeiros numa empresa de Viseu em 2007 e como docente de Inglês e Francês direcionados para objetivos profissionais específicos na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (Universidade de Aveiro) de 2008 a 2011.

CAPÍTULO 2 – REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO

Este segundo capítulo visa realizar uma análise crítica da prática pedagógica supervisionada, abordando as suas diversas vertentes. Assim, focar-se-ão tanto aspetos científico-pedagógicos como circunstâncias de cariz mais pessoal vivenciadas durante esse período. Essa abordagem será realizada em quatro secções, a primeira das quais fará um comentário global acerca das expectativas iniciais, dos desafios encontrados e dos progressos realizados. Na segunda secção, a reflexão incidirá sobre os aspectos relativos à preparação e lecionação das aulas propriamente ditas. A terceira parte apresentará uma descrição das atividades extraletivas organizadas e a quarta e última parte fará um balanço da prática pedagógica em geral.

2.1 EXPECTATIVAS E DESAFIOS

Aquando do início do ano letivo 2012/2013, uma das primeiras preocupações prendeu-se com a escola na qual iria decorrer a prática pedagógica supervisionada. Havia, sobretudo, incertezas acerca do ambiente escolar que iria encontrar e da receção que seria feita às estagiárias. Foi com agrado que constatei que tanto funcionários como docentes e discentes foram unânimes na atitude com que nos receberam, tendo as estagiárias sido sempre tratadas como professoras da escola. O ambiente de relacionamento saudável foi constante também dentro dos núcleos de estágio de Inglês e de Espanhol, o que facilitou a vários níveis o nosso trabalho, nomeadamente a nível da organização de atividades extra-curriculares. O respeito mútuo entre colegas e entre orientadoras e estagiárias também permitiu que as nossas reuniões de núcleos fossem muito proveitosas, pois as observações que cada uma de nós fez foram sempre no sentido de favorecer o nosso progresso em geral.

Muitos, e de várias naturezas, foram os desafios enfrentados durante a prática pedagógica. O estágio exigiu consideráveis sacrifícios físicos e mentais da minha parte, pois teve de ser conciliado com a minha atividade profissional e obrigou a deslocações de uma média de 340 quilómetros semanais, entre Coimbra, onde resido e trabalho, e a Sertã, local onde realizei o estágio. Para além disso, pela primeira vez tive de fazer planificações de aulas em contexto real, fora do ambiente laboratorial encontrado nas unidades curriculares de didática realizadas no primeiro ano de mestrado. A elaboração de tais documentos por si só é já bastante desafiante, pois eles devem revelar uma

organização fluida e coerente de conteúdos, tarefas, materiais, recursos e tipos de interação que seja adequada ao nível dos alunos e passível de decorrer no período de duração de uma aula. No entanto, esta é apenas a faceta teórica da planificação. Mais complexa ainda é a sua aplicação prática que, quando não se conhece ainda as turmas com as quais se vai trabalhar, introduz variáveis com as quais não se conta inicialmente. Entre elas estão o comportamento, o ritmo de aprendizagem e os interesses dos alunos. Apesar de na gestão do tempo que fiz inicialmente já ter em conta potenciais imprevistos, à medida que comecei a conhecer os alunos e as suas particularidades a planificação das aulas foi progressivamente tornando-se mais eficiente.

A par com a planificação de aulas anda a pesquisa e criação de materiais, duas atividades igualmente trabalhosas e de grande responsabilidade. Relativamente aos materiais pesquisados, tentei que se tratassem maioritariamente de materiais autênticos, para fornecer aos alunos exemplos “reais” das línguas de estudo. Assim, entre os materiais autênticos que utilizei encontram-se um excerto de filme, uma curta-metragem, uma canção, um poema, uma brochura de uma escola de línguas, um vídeo turístico e algumas bandas desenhadas. A criação de materiais envolveu também muita pesquisa, trabalho com vários recursos e esforço criativo. À medida que o estágio se foi desenrolando, creio que fui dominando cada vez melhor esses recursos e agilizando a minha criatividade, sobretudo porque me fui apercebendo daquilo que os alunos considerariam mais apelativo e que elementos poderiam servir de apoio a uma melhor aprendizagem dos conteúdos. Para enfrentar estes desafios, foram essenciais as indicações das orientadoras da escola, bem como o apoio das colegas estagiárias.

2.2 AULAS

Houve cuidado na preparação das aulas desde o início da prática pedagógica, tendo eu procurado definir objetivos realistas e preparar materiais adequados, que tentei apresentar recorrendo a estratégias e recursos diversificados. A aprendizagem com os meus erros foi constante, tendo progressivamente corrigido falhas iniciais, a nível pedagógico, de planificação e de gestão do tempo. Os bons conhecimentos culturais e linguísticos em ambas as línguas, que procuro manter sempre atualizados, facilitaram a preparação e desempenho nas aulas. Porém, a relação recíproca também se verificou, tendo a necessidade de utilizar ambas as línguas estrangeiras na preparação e lecionação de aulas aguçado a sua prática e contribuído para limar algumas arestas. Procurei

continuamente estabelecer relações entre os diversos conteúdos lecionados e entre estes e a experiência dos alunos, envolvendo-os no processo de aprendizagem. Um dos objetivos sempre presentes na planificação de aulas foi a elaboração e seleção de atividades que permitissem que os alunos exercitassem as quatro áreas de competências. Também tentei promover a participação dos alunos nas aulas, valorizando os seus contributos positivos e procurando que a correção de erros fosse vista como natural e, sobretudo, nunca inibidora.

Apesar de a minha formação inicial e profissão atual ser na área da tradução, tenho alguma experiência no ensino de adultos. Julgo que esta prática contribuiu de forma positiva para o meu estágio, nomeadamente no à-vontade em sala de aula e na capacidade de interação com os alunos. Contudo, o alunado com que me deparei pertence a uma faixa etária completamente diferente, com outros interesses, capacidades e exigências aos quais tive de me ir adaptando. Nomeadamente, melhorei a gestão do seu comportamento tendo, para isso, adequado a minha atitude em aula tornando-a mais assertiva, e fui realizando atividades mais motivadoras, tendo em conta as características dos alunos.

2.2.1 AULAS DE INGLÊS

O maior desafio encontrado junto da turma de Inglês, do 7º ano, foi provavelmente o comportamento dos alunos. Os seus elementos revelavam ainda alguma dificuldade em conduzir-se de forma adequada dentro da sala de aula, sendo necessário chamá-los à atenção várias vezes e corrigir algumas atitudes menos apropriadas no decorrer de cada aula. Isto quebra um pouco o ritmo de uma aula e os meus esforços foram sempre no sentido de evitar essas pausas indesejáveis. Desta forma, tentei planificar aulas que envolvessem os alunos, para deixar o mínimo de espaço possível à dispersão. Posto isto, julgo que uma das maiores aprendizagens que o trabalho com esta turma me proporcionou esteve relacionada com a gestão dos comportamentos de alunos entre os 12 e os 13 anos de idade.

A orientadora de Inglês da escola sugeriu ainda que assistíssemos a aulas do 9º ano, o que permitiu entrar em contacto com alunos um pouco mais velhos e observar o decorrer de uma aula de um nível mais avançado. Esta experiência foi muito enriquecedora, pois permitiu presenciar diferenças entre conteúdos lecionados em diferentes níveis e as formas de os apresentar a discentes de faixas etárias distintas.

2.2.2 AULAS DE ESPANHOL

A turma de Espanhol, apesar de ser do nível escolar imediatamente superior ao da turma de Inglês (8º ano), apresentava características bastante distintas desta. Em Espanhol, a maioria dos alunos apresentava bom comportamento e era participativa, tendo a elaboração dos materiais sido talvez o maior desafio. Uma vez que o estudo e uso da língua Espanhola é mais recente do que o da língua inglesa no meu percurso, senti algumas inseguranças relativamente ao uso da primeira na criação de materiais, o que exigiu uma maior preparação da minha parte. Nas primeiras aulas recorri algumas vezes ao manual, mas esse recurso foi sendo progressivamente posto de lado à medida que me ia sentindo mais segura na elaboração e seleção de outros materiais.

Apesar da turma de Espanhol a que estava afeta ser do 8º ano, a orientadora sugeriu que a minha colega estagiária e eu lecionássemos uma aula a uma turma do 10º ano. Esta oportunidade foi muito profícua, pois enquanto em Inglês apenas observamos aulas de um nível superior, em Espanhol tivemos a possibilidade de lecionarmos nós próprias, passando da observação à prática. Estava algo receosa por ir dar apenas uma aula a uma turma desconhecida, mas as indicações da orientadora permitiram ter uma noção da gestão de conteúdos e de tempo possível, e a experiência acabou por revelar-se muito positiva. Inicialmente os alunos estavam algo renitentes em participar, pois tampouco me conheciam. Porém, a pouco e pouco fui conseguindo envolver os alunos e motivar a sua participação, estabelecendo constantemente um diálogo com a turma.

2.3 ATIVIDADES EXTRALETIVAS

O trabalho de um professor não se resume à preparação e lecionação de aulas. A presença ativa na comunidade escolar é igualmente importante e, por isso, todos os momentos não letivos passados na escola foram aproveitados para participar em eventos organizados pela mesma e para dinamizar ou colaborar em atividades que promovessem as três línguas estrangeiras lecionadas (Inglês, Espanhol e Francês). Neste contexto, as minhas colegas e eu ficámos responsáveis pelo clube de línguas da escola, dedicando duas horas semanais ao desenvolvimento de algumas atividades com os alunos, desde jogos didáticos à prática da oralidade e/ou explicação de conteúdos abordados nas aulas. Também nesse contexto se realizaram várias tarefas de apoio a atividades desenvolvidas na escola. Para além disso, cada mês de prática letiva foi pontuado com pelo menos

mais uma atividade. Seguidamente, procede-se à sua enumeração e breve descrição, sendo que, para mais detalhes, se pode consultar o Relatório de Atividades (Anexo 1).

2.3.1 ATIVIDADES DE INGLÊS

A primeira atividade realizada para a promoção da língua e cultura inglesas consistiu num concurso de decoração de abóboras por altura do *Halloween*. Para tal, elaboramos cartazes, fichas de inscrição, uma caixa para votação e prémios para atribuir aos vencedores.

No mês de março, adaptámos o cartaz, a ficha de inscrição e o regulamento para o Concurso de Leitura. Paralelamente, preparamos três alunas da turma de Inglês a que estávamos afetas para participarem nesse concurso com a recitação do poema “What to Remember in School” de Kenn Nesbitt.

Para terminar o rol de atividades exclusivamente dedicadas ao Inglês, assinalamos o Dia de S. Patrício (*St. Patricks’s Day*) de forma simbólica, colocando na sala de professores um “pote de ouro”, que continha moedas não de ouro mas de chocolate. Para além de se encontrar decorado com imagens alusivas à ocasião, o pote exibia um curto texto informativo sobre aquela festividade.

2.3.2 ATIVIDADES DE ESPANHOL

Para assinalar o Dia do Mar, celebrado a 16 de novembro, colaboramos com a nossa Orientadora de Espanhol na tarefa de correção dos poemas alusivos ao mar redigidos pelos alunos da turma de Espanhol a que estávamos afetas. Depois de corrigidos, os poemas foram expostos no recinto escolar.

Procedemos ainda à celebração do Dia dos Reis (6 de Janeiro), promovendo o envolvimento dos alunos em mais uma tradição Espanhola, compilando e preparando mensagens alusivas ao dia. Para além de entregarmos uma mensagem a cada aluno da nossa turma de Espanhol, colocamos na Biblioteca da escola um cestinho com mensagens destinadas aos restantes alunos da escola, professores e funcionários.

2.3.3 OUTRAS ATIVIDADES

a) Promoção das várias línguas

Várias datas significativas serviram de pretexto à promoção das três línguas estrangeiras lecionadas na escola. Para celebrar o Dia do Mar (16 de novembro), elaboramos marcadores com pequenos textos alusivos ao tema do mar nas três línguas estrangeiras, posteriormente distribuídos pelos alunos, na biblioteca, e facultados aos professores nos respetivos livros de ponto. Para o Dia dos Namorados, selecionamos canções românticas interpretadas nas três línguas (Francês, Inglês e Espanhol), para que os alunos as pudessem passar na rádio da escola durante os intervalos. Aproveitámos o concurso O Leitor Mais Forte, que teve lugar no dia 14 de março, para promover as línguas estrangeiras na escola, redigindo e compilando as perguntas relacionadas com aspetos culturais ou linguísticos das mesmas. No dia 15 de março, para além do Concurso de Leitura referido no ponto 2.3.1., dinamizamos uma atividade de Caça ao Ovo, selecionamos e imprimimos as receitas das iguarias apresentadas numa Mostra Gastronómica e ficamos responsáveis pela venda das mesmas no período da manhã. Nesta atividade, contamos com a colaboração dos alunos do Curso de Serviço de Mesa, responsáveis pela confeção das receitas e ainda pelas vendas durante a tarde. As receitas escolhidas por nós e confeccionadas pelos alunos, foram as seguintes: *scones*, em representação da língua inglesa; *tarta de Santiago*, em representação da língua Espanhola; e quiche, em representação da língua francesa. Em abril organizamos um festival de cinema, durante o qual foi projetado um filme em cada língua. Em comum, as longas-metragens tinham o facto de serem adaptações ao cinema de exemplos de literatura juvenil em cada uma das línguas estrangeiras lecionadas na escola: *Oliver Twist*; *Manolito Gafotas*; e *Le Petit Nicolas*.

b) Eventos organizados pela escola

No dia 9 de novembro, as minhas colegas estagiárias e eu estivemos presentes na celebração do Magusto. No último dia de aulas antes da férias de Natal, participámos na Festa de Natal, que consistiu num almoço partilhado durante o qual convivemos com alunos e professores, e demos o nosso contributo para a guarnição das mesas das turmas a que nos encontrávamos afetas. No dia 13 de março, asseguramos alguns turnos de vigilância na Feira do Livro. Ao longo do ano, foi-nos proporcionada, ainda, a oportunidade de participar em duas ações de formação que me pareceram úteis à minha aprendizagem: “Voz e postura – terapêuticas para o sucesso” e “Bullying em contexto escolar”.

c) Jornal da Escola

Participamos também nas três edições do jornal escolar *Novos Riscos*. Para a edição de inverno, contribuímos com uma página de atividades lúdicas nas três línguas estrangeiras lecionadas na escola. Para a edição de primavera, contribuímos com a redação de artigos e algumas atividades lúdicas, porém, nem tudo foi publicado. Para a edição de verão, contribuímos com a redação de artigos relacionados com algumas das atividades desenvolvidas pelas estagiárias, nomeadamente o Festival de Cinema, a Caça ao Ovo e o apoio na preparação das alunas para o Concurso de Leitura em Língua Estrangeira. Para além disso, publicámos uma mensagem de agradecimento dirigida a orientadores, colegas, funcionários e alunos, pela possibilidade de realização do estágio no agrupamento e pela forma calorosa como nos acolheram e acompanharam ao longo do estágio pedagógico.

d) Atividades extraescolares

Fora da escola, cada oportunidade de frequentar formações e/ou apresentações de livros escolares que não colidissem com a presença na escola ou na minha atividade profissional foi aproveitada para alargar perspectivas e reunir material que pudesse revelar-se útil ao meu desempenho na prática letiva e na futura atividade profissional como professora.

2.4 BALANÇO

O estágio foi um período de grandes sacrifícios, quer pelo volume de trabalho que implicou, quer pelas distâncias geográficas que obrigou a percorrer. O cansaço foi uma constante que por vezes originou algumas frustrações momentâneas. No entanto, todos os esforços foram compensados pela experiência da prática pedagógica em si, que se revelou extremamente enriquecedora. O trabalho com alunos de diferentes faixas etárias foi um desafio aliciante, que requereu o recurso a diferentes estratégias de ensino e de comunicação, e que, com as diretrizes das orientadoras e apoio das colegas estagiárias, foi superado com sucesso. Posso, portanto, afirmar que a prática pedagógica foi um período de aprendizagem constante, simultaneamente a nível pessoal e profissional.

CAPÍTULO 3 – ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÉXICO EM INGLÊS/LE E ESPANHOL/LE

A aprendizagem de léxico é uma tarefa que parece não ter fim, nem na nossa língua materna. Por esse motivo, o ensino do léxico de uma língua estrangeira é um grande desafio, que, como salienta Gómez Molina (2004), coloca o professor perante duas questões essenciais: que léxico ensinar e como. Uma vez que a primeira questão está subordinada aos programas e organizações curriculares nacionais, que oferecem orientações sobre os conteúdos a lecionar, a última questão é, a meu ver, a que levanta maiores dificuldades ao professor. Assim, o tema monográfico apresentado neste capítulo (Estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem de léxico em Inglês/LE e Espanhol/LE) aborda o “como”, isto é, possíveis formas de ensinar e aprender léxico nas duas línguas estrangeiras lecionadas durante a prática letiva.

Primeiramente, apresento alguns conceitos essenciais para a compreensão do tema central deste relatório, o ensino e a aprendizagem de léxico, definindo léxico e os conceitos relacionados de vocabulário, unidade lexical, léxico mental e competência lexical. Em segundo lugar, exponho a abordagem metodológica que procurei utilizar nas minhas aulas. No ponto 3.3, abordo a questão da aquisição e processamento do léxico, cujo entendimento é fundamental para que o professor saiba que etapas tem de respeitar no processo de aprendizagem do léxico. Seguidamente, apresento alguns princípios que devem guiar o docente no ensino do léxico e que foram essenciais na orientação da minha prática pedagógica. Nos pontos 3.5 e 3.6 listo estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem do léxico, a maior parte das quais foi aplicada nas minhas aulas, como se poderá ver nas propostas didáticas que apresento no ponto 3.7. Também nesse ponto, e para terminar, apresenta-se uma análise crítica da prática letiva subordinada ao tema monográfico.

3.1 ALGUNS CONCEITOS

Conforme refere Gómez Molina (2004: 497), certos autores, designadamente na tradição inglesa, utilizam alguns dos conceitos abaixo explanados como sinónimos, nomeadamente léxico e vocabulário, mas outros há que os distinguem claramente. Para

evitar ambiguidades terminológicas e clarificar o tema central deste trabalho, decidi apresentar aqui possíveis definições dos conceitos essenciais ao enquadramento teórico do tema monográfico do presente relatório. Elas servirão também de guia ao leitor do mesmo. Na secção 3.1.1 apresento uma distinção entre unidade lexical, vocabulário e léxico, termos recorrentes ao longo deste capítulo. Seguidamente, na secção 3.1.2, exponho sucintamente o conceito de léxico mental, pois é fundamental saber como os alunos armazenam o léxico na sua mente para poder determinar formas eficazes de o ensinar. Por fim, na secção 3.1.3, proponho uma descrição de competência lexical, pois o objetivo primordial do ensino do léxico é contribuir para o desenvolvimento desta, precisando as suas características tendo em conta o nível dos alunos.

3.1.1 UNIDADE LEXICAL, VOCABULÁRIO E LÉXICO

De acordo com Gómez Molina (2004: 497), a unidade lexical é “la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras”. O autor fala da sua língua materna, mas na afirmação acima citada podemos substituir “del español” por “de uma língua”, pois parece-me que a definição se adequar a qualquer língua, estrangeira ou não. O mesmo autor (2004: 497) define vocabulário como “el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso – producción y comprensión”. Relativamente ao termo léxico, Gómez Molina (2004: 497) avança a seguinte definição: “conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen la entrada (*input*) de toda ampliación de la competencia comunicativa”. A partir das três definições anteriores, e tal como o autor sublinha, pode-se concluir que existe uma relação de inclusão entre aqueles três conceitos: unidade lexical < vocabulário < léxico.

Para Justicia (1995: 16), o léxico refere-se ao sistema de palavras virtuais que compõem uma língua, que quando se utilizam no discurso adquirem o nome de vocábulos e cujo conjunto se designa por vocabulário. Segundo Bogaards (2001: 323-328), a unidade lexical é a união de uma forma lexical (composta por uma palavra no mínimo) e um único sentido.

3.1.2 LÉXICO MENTAL

O léxico mental ou, em Inglês, *lexicon* é a forma como o léxico está organizado na mente. Segundo Higuera García (2004: 180), trata-se de “una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica”. A autora acrescenta que no léxico mental as palavras se armazenam formando redes de relações de distintos tipos, como por exemplo de coordenação (*cuchara-cuchillo-tenedor*), combinações sintagmáticas (*carta personal / de negocios*), relações hierárquicas (*infusión-té*), sinonímia ou antonímia. Por este motivo, é aconselhável que os professores apresentem e pratiquem as unidades lexicais de maneira a que se estabeleçam relações entre elas.

3.1.3 COMPETÊNCIA LEXICAL

Como afirmam Lahuerta Galán e Pujol Vila (1999: 118), a finalidade do ensino do léxico num dado curso de língua é proporcionar o desenvolvimento da competência lexical. A definição que os autores propõem para esta última é a seguinte: “la capacidad de relacionar formas con significados [...] y hacer uso adecuado de este conocimiento”.

O Conselho da Europa (2001) acrescenta que esta competência inclui o conhecimento e capacidade de utilizar elementos lexicais e gramaticais. Entre os elementos lexicais, distingue as expressões fixas e as palavras isoladas. As primeiras podem ser de vários tipos: expressões feitas, que incluem, por exemplo, saudações, provérbios ou arcaísmos; expressões idiomáticas, tais como metáforas (Esticar o pernil) ou intensificadores (Negro como a noite); estruturas fixas (Por favor, poderia dizer-me...); outras expressões fixas, que podem ser do tipo verbal (gostar de, pensar em), ou locuções preposicionais (ao lado de, no que concerne a); e, por fim, combinatórias fixas, que Lewis (2008) designaria por *collocations* (cometer um crime, proferir uma sentença). Dentro da categoria palavras isoladas, o Conselho da Europa (2001) inclui as unidades lexicais das classes abertas – nome, adjetivo, verbo, advérbio – e conjuntos lexicais fechados (por exemplo, vestuário, alimentos, etc.). Os elementos gramaticais a que se refere o Conselho da Europa (2001: 160) “pertencem às classes fechadas de palavras”, como por exemplo artigos, pronomes, preposições, verbos auxiliares e conjunções.

Em termos práticos, a competência lexical tem diferentes manifestações no que se refere à amplitude e ao domínio do conhecimento lexical consoante o nível de

aprendizagem dos alunos. Estando as turmas de Inglês e de Espanhol às quais eu estava afeta no nível elementar A2 estabelecido pelo Conselho da Europa, no final do ano letivo seria espectável que a sua competência lexical estivesse nos seguintes patamares em termos de amplitude:

- 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. (Conselho da Europa, 2001: 160)

Relativamente ao domínio do conhecimento lexical, o Conselho da Europa (2001: 161) estabelece o seguinte: “É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas”.

Visto que a competência lexical implica o conhecimento de unidades lexicais, convém ainda esclarecer o que pressupõe esse conhecimento. Gómez Molina (2004: 498), apoiando-se em diversos autores, afirma que, para se conhecer uma dada unidade lexical, é necessário:

saber su denotación, tener suficiente información gramatical y funcional (estructura, categoría, propiedades, frecuencia de uso), reconocerla en su forma oral (pronunciación) y escrita (ortografía), conocer cómo se relaciona con otras que podrían haber aparecido en su lugar (relaciones paradigmáticas), cómo se combina con otras (relaciones sintagmáticas), conocer sus registros y utilizarla de forma apropiada según la situación comunicativa, saber la información cultural que transmite y sus usos metafóricos, también si pertenece a alguna unidad fraseológica, recordarla y recurrir a ella cuando se necesite, etcétera.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Higuera García (2004) faz uma proposta metodológica que recebe influências da abordagem comunicativa e da abordagem lexical, a última popularizada por Michael Lewis e vista pela autora como um desenvolvimento da primeira. Foi também a combinação dessas duas abordagens que adotei nas minhas aulas.

Os aspetos da abordagem comunicativa recuperados pela autora são a atenção às necessidades concretas dos alunos, o ensino de estratégias para conseguir a sua autonomia, o respeito por distintos estilos de aprendizagem, o ensino contextualizado do

léxico, a atenção às quatro competências, a incorporação da componente lúdica e a necessidade de relacionar os conteúdos lexicais com outros que integram a competência comunicativa. Tal como estabelece a abordagem comunicativa, também com o método proposto por Higuera García (2004) a finalidade da aprendizagem do léxico deve ser melhorar a competência comunicativa. A autora acrescenta que a aprendizagem do léxico está relacionada com a aprendizagem da cultura, já que cada palavra tem um valor cultural que resume a forma de entender o mundo de uma comunidade.

Enquanto dentro da abordagem comunicativa se acreditava que o léxico poderia ser aprendido apenas implicitamente a partir do contexto, estudos recentes demonstraram que o estudo explícito também é necessário para conseguir dominar uma língua estrangeira (Higuera García, 2004). Assim, a abordagem lexical defende um equilíbrio entre os dois tipos de ensino, isto é, os professores devem promover oportunidades tanto de aprendizagem direta como indireta, cada uma com objetivos distintos. Por um lado, a aprendizagem direta centra a sua atenção na informação que é preciso aprender e garante a sua aprendizagem, mas exige um grande investimento de tempo. Por outro lado, a aprendizagem indireta surge quando se usa a língua com fins comunicativos, razão pela qual o tempo empregado é duplamente bem aproveitado, com o inconveniente de que a sua aprendizagem é mais lenta.

Higuera García (2004) refere também que alguns autores afirmam que a aquisição de uma língua tem lugar de duas formas distintas: aprendizagem de unidades individuais e aprendizagem do sistema. Elas não se autoexcluem, visto que depois de aprender um segmento léxico o aluno pode analisá-lo e aprender o significado de cada um dos seus componentes. A abordagem lexical defende um “ensino qualitativo do léxico” (Higuera García, 2004: 178, minha tradução), ou seja, para além de aprender palavras novas, é necessário ampliar o conhecimento sobre elas e possuir informação de natureza distinta sobre elas, por exemplo sobre o registo e os contextos de uso.

A autora (2004: 179) resume em quatro princípios a abordagem lexical:

primacía de la enseñanza del léxico en detrimento de la gramática; atención (...) al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos (...) para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítemes aislados, como el aprendizaje del sistema; (...) importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras (...); y, por último, énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.

3.3 AQUISIÇÃO E PROCESSAMENTO DO LÉXICO

Antes de pensar nas estratégias e atividades a utilizar para por em prática uma metodologia de ensino do léxico, é necessário ter em conta o processo de aprendizagem do mesmo, para saber que etapas devem ser respeitadas. Nation (2001) e Pastor Cesteros (2006) afirmam que a investigação sobre aquisição de léxico indica que a aprendizagem de unidades lexicais implica pelo menos três etapas distintas. Utilizando a terminologia de Nation (2001: 63), essas etapas são: reparar (*noticing*), recuperar (*retrieval*) e usar criativamente (*creative/generative use*).

Para que o primeiro processo tenha lugar, Pastor Cesteros (2006) refere que é necessário que os alunos prestem atenção à nova unidade lexical e, para isso, os professores devem recorrer a estratégias para a estimular nos seus alunos. Nation (2001) menciona que a melhor maneira de o fazer é mostrar a unidade como um item útil. É igualmente importante haver o que Nation (2001) designa por descontextualização, isto é, o item aparece em contexto, mas é-lhe dada uma atenção particular enquanto parte da língua e não enquanto parte da mensagem em que se insere. O professor tem o papel principal na determinação daquilo a que se dá atenção, podendo usar várias técnicas para o fazer. Por exemplo, pode escrever os itens relevantes no quadro ou sublinhá-los no texto em que os apresenta. Pode solicitar aos alunos que tentem descobrir o significado de uma palavra com a ajuda uns dos outros e/ou do professor. Neste caso, Nation (2001) salienta que vários estudos indicam que as unidades cujo significado é descoberto através da discussão (*negotiation*) são mais facilmente recordadas. O docente pode ainda explicar dado item através da sua definição, de um sinónimo ou uma tradução para a língua materna.

No que concerne ao segundo processo, Nation (2001) afirma que se durante uma dada atividade uma unidade lexical for recuperada várias vezes, mais facilmente ela será memorizada. A recuperação pode ser recetiva, através de atividades de audição e leitura, ou produtiva, em atividades de escrita ou produção oral. Se passar muito tempo entre o primeiro encontro com uma palavra e o segundo, então este não se tratará de uma recuperação mas sim de um segundo primeiro encontro. O autor sublinha que uma recuperação só será eficaz se for vista pelo aluno como tal, ou seja, este deve recordar-se do encontro prévio com a unidade lexical. O número de encontros com essa unidade vai influenciar a quantidade de tempo que a sua memória perdura na mente do aluno. Pastor Cesteros (2006) acrescenta ainda que, como existem também vários tipos de

memória (visual e auditiva, por exemplo), os professores devem utilizar diversas estratégias de memorização para garantir que a recuperação é feita por todos os alunos.

Relativamente ao uso criativo, este ocorre quando unidades lexicais conhecidas são encontradas em atividades de audição ou leitura (uso recetivo) ou usadas em atividades de produção escrita ou oral (uso produtivo) de formas diferentes daquelas em que se encontraram previamente. Nation (2001: 69) acrescenta que a discussão do significado de uma unidade lexical, referida no parágrafo anterior, pode também oferecer uma oportunidade para o seu uso criativo: “During negotiation, a word is used in a variety of grammatical contexts, often in a variety of inflected or derived forms, and often with reference to a variety of instances”. O uso criativo pode ser de maior ou menor grau, dependendo das maiores ou menores alterações introduzidas ao contexto linguístico em que a unidade lexical ocorre. Nation (2001: 69, 70) exemplifica a afirmação anterior da seguinte forma: sendo a unidade original *chronic pain*, *very chronic pain* é um uso criativo de baixo grau, enquanto *chronic illness* é já um uso criativo de alto grau.

3.4 O TRABALHO DO PROFESSOR

O professor, enquanto orientador dos alunos no seu caminho de aprendizagem, deve estabelecer os objetivos a atingir por eles e guiar-se por uma série de princípios que os ajudem nessa tarefa.

Nation (2001) refere que o objetivo geral que um docente deve definir quando se propõe elaborar a componente lexical de um curso de língua é o de aumentar o vocabulário utilizável dos alunos. Ou seja, proporcionar-lhes a aprendizagem de mais unidades lexicais e o desenvolvimento da fluência no seu uso nas quatro competências (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita). Para que a tarefa de definir objetivos seja bem sucedida, é essencial fazer uma avaliação diagnóstica, quer do nível dos alunos, quer do contexto envolvente, determinante na sua motivação.

Determinados os objetivos, o professor deve seguir algumas linhas orientadoras aquando da elaboração da referida componente lexical. Nation (2001) propõe três grupos de princípios, um deles relativo ao conteúdo e sequência, outro ao formato e apresentação e um último à supervisão e avaliação. De seguida, explanam-se as

sugestões do autor apenas relativamente aos dois primeiros grupos, uma vez que foram os mais relevantes na orientação da minha prática pedagógica.

3.4.1 Formato e apresentação

Segundo Nation (2001), o docente deve promover a aprendizagem de vocabulário de forma a equilibrar as suas quatro vertentes essenciais: *input* centrado no significado, *output* centrado no significado, aprendizagem centrada na língua e desenvolvimento da fluência. Na vertente de *input* centrado no significado, os alunos aprendem e reveem unidades léxicas através de atividades de audição e leitura, nas quais, segundo o autor, não deve haver mais do que uma palavra desconhecida por 50 conhecidas. Dentro do *output* centrado no significado, os alunos consolidam e enriquecem o seu conhecimento lexical através de atividades de expressão oral e escrita. Durante a aprendizagem centrada na língua, os discentes aprendem novas unidades léxicas e estudam mais aprofundadamente palavras já conhecidas. O professor dá mais atenção às unidades lexicais, ao seu significado, forma e uso, e treina os alunos nas quatro estratégias de aprendizagem autónoma de vocabulário (ver ponto 3.1.6). Na vertente de desenvolvimento da fluência não deve ser introduzida nenhuma unidade léxica nova e os discentes devem treinar as quatro competências para se tornarem mais rápidos em cada uma delas. Para que isto aconteça, o professor deve facultar oportunidades para uma recuperação repetida e espaçada no tempo, bem como para o uso criativo das unidades lexicais para garantir o progresso. As técnicas utilizadas devem ser variadas, para manter o interesse dos alunos.

3.4.2 Conteúdo e sequência

Os alunos têm de saber muitas palavras e apenas uma pequena porção pode ser ensinada, pois conhecer bem uma unidade lexical é um processo demorado que implica saber significado, forma e uso, o que requer treino nas três fases anteriormente mencionadas. Nation (2001) afirma que o professor deve: determinar que conteúdo lexical ensinar e por que ordem; dar atenção proporcional ao esforço que é necessário para aprender dada unidade lexical; fornecer oportunidades para a aprendizagem dos vários aspetos que envolvem o seu conhecimento; e apresentar vocabulário em uso normal, em vez de em grupos lexicais, por exemplo.

Para determinar o conteúdo lexical a ensinar, antes de mais o docente deve ter em conta as necessidades dos seus discentes. No caso de cursos de línguas direcionados

para objectivos específicos, o professor deverá seleccionar o vocabulário académico ou técnico necessário à sua obtenção. O ensino de léxico nas escolas públicas em Portugal está dependente dos programas elaborados pelo Ministério da Educação nacional e associado a unidades temáticas determinadas. No entanto, é também importante que o docente tenha noção da diferença entre unidades lexicais de alta frequência e de baixa frequência. Segundo Nation (2008), as primeiras são as que ocorrem com maior frequência em todos os contextos e registos, representando cerca de 80% das unidades lexicais presentes num texto. As últimas constituem o maior grupo dentro de uma língua, mas representam apenas cerca de 10% das unidades lexicais presentes num texto. O tratamento que o professor dá a cada grupo deve ser distinto. Nation (2008) afirma que as unidades lexicais de alta frequência são suficientemente importantes para ocuparem tempo de aula durante o qual se deve promover a aprendizagem direta do léxico respeitando as quatro vertentes acima referidas. Já as unidades lexicais de baixa frequência, para ele, não merecem tempo de aula, mas, como os alunos terão de as aprender, o professor poderá ensinar as estratégias necessárias à sua aprendizagem autónoma (ver ponto 3.6) e promover a sua aprendizagem indireta.

3.5 ESTRATÉGIAS

No contexto de ensino e aprendizagem de léxico, Cervero e Pichardo Castro (2000: 110) definem estratégia como “o caminho seguido para solucionar um problema lexical” (minha tradução). As mesmas autoras propõem uma classificação em estratégias diretas e indiretas, que seguidamente se detalha.

3.5.1 Estratégias diretas

As estratégias diretas, “cujo objetivo é a compreensão, retenção, recuperação ou utilização de unidades lexicais” (Cervero e Pichardo Castro, 2000: 111; minha tradução), dividem-se em três grupos: de memorização, cognitivas e compensatórias ou de comunicação.

3.5.1.1 Estratégias de memorização

São “técnicas conscientes de aprendizagem que contribuem para a aquisição de novas unidades léxicas e possibilitam a reutilização das mesmas em novas situações”

(Cervero e Pichardo Castro, 2000: 111, minha tradução). Entre elas, as autoras enumeram as seguintes:

a) Criação de relações mentais

Como vimos anteriormente, é mais fácil reter ou recuperar uma unidade léxica quando ela está associada a outras já conhecidas, pois é estabelecendo relações de distintos tipos que essas unidades se armazenam no léxico mental. Assim, dentro deste grupo Cervero e Pichardo Castro (2000) incluem as seguintes estratégias:

- Agrupar palavras segundo critérios semânticos: temas; sinónimos; combinatórias fixas; semelhanças gramaticais; etc.
- Estabelecer associações entre a nova palavra e conhecimento prévio: “Por extraña e inusual que parezca una asociación, esta es válida siempre que sea relevante para el/la estudiante” (Cervero e Pichardo Castro, 2000: 111, 112).
- Criar pequenas histórias com grupos de palavras.

b) Utilização da imagem ou do som

De acordo com as autoras, o recurso a imagens, sons ou objetos (*realia*) facilita os processos de assimilação, recuperação e utilização de novas unidades lexicais. Neste grupo encontram-se as estratégias subsequentes:

- Uso de imagens: a associação entre uma unidade lexical e uma imagem de um objeto do mundo real facilita a memorização da primeira.
- Criação de redes semânticas: as unidades lexicais agrupam-se graficamente, como na imagem seguinte:

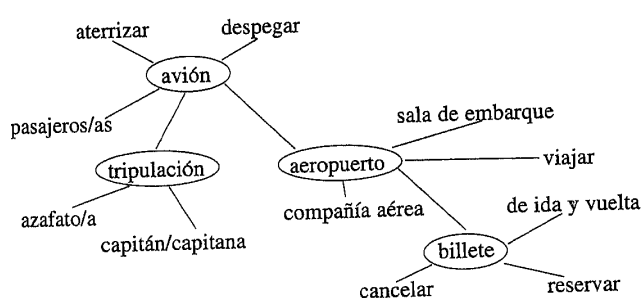


Imagem 1. Rede semântica.

- Palavra-chave: os alunos associam a nova unidade lexical a uma da sua língua materna que apresenta semelhanças gráficas ou fonéticas com ela, mas não necessariamente semânticas (*carpeta/carpete*). Trata-se de um tipo de associações geralmente pessoal e subjetivo.

- Representação de sons na memória: os alunos relacionam unidades novas com outras já conhecidas que não só apresentam semelhanças gráficas ou fonéticas com elas, mas também partilham o mesmo significado (*cuando/quando*).

Ainda sobre a imagem como recurso didático, Harmer (2007: 178-179) diz o seguinte:

one of the most appropriate uses for pictures is for the presenting and checking of meaning [...] pictures are extremely useful for a variety of communication activities [...] and] have the power (at least for the more visually oriented) to engage students.

c) Revisão periódica

Segundo Cervero e Pichardo Castro (2000), a revisão é de extrema importância e deve ser feita em aula de forma sistemática, pois num espaço de vinte e quatro horas esquecemo-nos de grande parte da informação.

d) Métodos cinestésicos

O aluno associa a unidade lexical nova a um movimento/expressão corporal utilizado para representar o seu referente. Sobre este ponto, Harmer (2007: 116) afirma: “One of the things that we are uniquely able to do on the spot is to use mime, gesture and expression to convey meaning and atmosphere”.

3.5.1.2 Estratégias cognitivas

São “aquelas mediante as quais analisamos, manipulamos, estruturamos e transformamos a língua estrangeira” (Cervero e Pichardo Castro, 2000: 113, minha tradução). Dentro deste grupo de estratégias, as autoras destacam os quatro subgrupos que se seguem.

a) Estruturação do *input* e do *output*

Esta estruturação pode fazer-se das seguintes formas:

- Marcar graficamente as unidades lexicais relevantes, por exemplo com cores diferentes, sublinhando-as ou colocando-as a negrito.
- Anotar conceitos-chave dentro de um tema, por exemplo recorrendo a mapas mentais.
- Fazer resumos de textos utilizando as palavras mais relevantes.

b) Análise e dedução de regras

Neste tipo de estratégias, analisa-se a língua estrangeira de maneira a inferir regras e aplicá-las:

- Analisar palavras e expressões: o aluno deduz o significado das novas unidades lexicais a partir de regras de derivação e composição. Esta estratégia é particularmente proveitosa para palavras derivadas ou compostas (por exemplo, sabendo o significado de *pintar* e de *lábio*, os alunos conseguem chegar ao de *pintalábios*).
- Comparar com outras línguas: o estudante compara elementos da língua que está a aprender com outras que já conhece para encontrar semelhanças ou diferenças. Esta estratégia poderá levantar alguns problemas no caso dos falsos amigos.
- Transferir os conhecimentos da língua materna para a língua estrangeira: o aluno aplica as regras da sua língua materna à língua que está a aprender. No estudo do léxico, esta estratégia só funcionará se as unidades de ambas as línguas se referirem a conceitos idênticos. Por exemplo, as palavras *lengua* em Espanhol e *tongue* em Inglês referem-se tanto ao órgão situado na boca como a idioma, tal como sucede em português.
- Descobrir regras: através de uma análise indutiva, o aluno descobre regras morfosintáticas, gramaticais, etc. Por exemplo, a partir de palavras como *costumbre*, *cumbre* ou *incertidumbre*, o aluno deduz que –umbre é uma terminação de nomes femininos em Espanhol.
- Aplicar regras: O aluno aplica regras de forma consciente na produção ou receção de mensagens. Isto pode levar a erros de generalização. Por exemplo, uma vez que aprende a formação dos verbos regulares no condicional simples irá tentar aplicar a regra a todos os verbos e dizer *saberia* em vez de *sabría*.

c) Praticar

Para que a informação recebida se torne em conhecimento, é necessário praticar, algo que pode ser feito de diversas maneiras:

- Revisão: ver 3.6.1.2, alínea c).
- Praticar a pronúncia e a ortografia: para treinar a pronúncia o aluno ouve as unidades lexicais e repete-as, tentando imitar o que ouviu; para exercitar a ortografia o estudante presta atenção à grafia das unidades e depois tenta

escrevê-las corretamente. Esta estratégia beneficia o reconhecimento, memorização e utilização das unidades lexicais.

- Reconhecimento e uso de expressões feitas: podem ser aprendidas como um todo sem ser necessária uma análise dos seus constituintes. É o caso das saudações (*Encantado de conocerle / Nice to meet you*).
- Reconhecimento e uso de estruturas fixas: a partir delas podem criar-se outras modificando apenas algumas partes, como nos exemplos a sublinhado (*May I come in? / ¿Puedo entrar?; May I leave at 10:00? / ¿Puedo salir a las 10:00?*).
- Praticar em situações reais de comunicação: o uso de materiais autênticos (filmes, livros, etc.) em aula potencia esta prática, bem como a conversação com nativos, seja por escrito ou oralmente.

3.5.1.3 Estratégias compensatórias ou de comunicação

Para definir esta tipologia de estratégias, Cervero e Pichardo Castro (2000) citam Ellis (1986) e Bimmel (1993). O primeiro define-as como “planos psicolinguísticos potencialmente conscientes que formam parte da competência comunicativa do/a estudante e que lhe permitem compensar as deficiências ou lacunas que surgem na comunicação” (Cervero e Pichardo Castro, 2000: 115, minha tradução). O segundo chama-lhes “estratégias de uso” e sublinha que estão direcionadas para o intercâmbio comunicativo. Cervero e Pichardo Castro (2000) dividem-nas em dois grupos:

a) Direcionadas à recepção

- Adivinhar o significado através da situação ou tema: os alunos ativam os seus conhecimentos prévios para descobrir o significado global de um dado enunciado ou o de dada unidade lexical. O professor pode facilitar essa tarefa dando pistas verbais e visuais, que podem incluir gestos, variações no tom de voz, etc.
- Deduzir o significado a partir do co-texto: num dado texto, escrito ou oral, a informação que precede e sucede a unidade lexical desconhecida ajuda a compreender o significado da última. Para que esta estratégia seja bem sucedida, o número de unidades desconhecidas não pode ser muito elevado.

- Depreender o significado por semelhança com unidades lexicais de outras línguas: por exemplo, em Espanhol e Inglês *diferente / different*. Também aqui há que prestar especial atenção aos falsos amigos.
- Usar conhecimentos linguísticos prévios da língua estrangeira: a partir das regras gramaticais, o aluno pode deduzir o significado de novas unidades lexicais (por exemplo: *hacer/deshacer, happy/happiness*).
- Ignorar unidades lexicais desconhecidas que não sejam essenciais à compreensão da mensagem global.

b) Direcionadas à produção

Estas estratégias são exclusivamente de aprendizagem, pois são utilizadas pelos estudantes. Todavia, o seu uso deve ser incentivado pelo professor para promover a competência comunicativa do seu alunado.

- Evitar as palavras desconhecidas: o desconhecimento de certas unidades lexicais e a falta de estratégias para o colmatar podem prejudicar momentaneamente a fluência ou mesmo provocar limitações no desenvolvimento da competência comunicativa.
- Parafrasear: O aluno explica o significado de dada unidade lexical desconhecida através da sua capacidade criativa e conhecimento de outras unidades.
- Sinónimos e antónimos.
- Substituição de termos específicos pelo seu hiperónimo (por exemplo, o aluno não se lembra da palavra *ardilla* e substitui-a por *animal*).
- Usar a língua materna ou outra que conheça para substituir as unidades lexicais desconhecidas.
- Inventar palavras.
- Usar apoios: os alunos substituem as unidades lexicais desconhecidas por muletas discursivas, como *cosa / thing*.
- Utilizar frases feitas para averiguar como se diz uma dada unidade lexical. Por exemplo: *¿Cómo se dice...? / “How do you say...?”*.
- Pedir ajuda aos colegas, ao professor ou ao interlocutor.

- Mímica e gestos: os estudantes tentam explicar as unidades lexicais desconhecidas através de linguagem corporal.

3.5.2 Estratégias indiretas

Para Cervero e Pichardo Castro (2000: 117), as estratégias indiretas são as que “apoiam e organizam a aprendizagem em geral” (minha tradução) e dividem-se em três grupos:

- a) Metacognitivas:** organizam o processo de aprendizagem em geral. O aluno estabelece objetivos relativamente ao léxico que pretende aprender, escolhe as estratégias que mais lhe convêm, organiza o seu trabalho e avalia o seu próprio processo de aprendizagem.
- b) Afetivas:** regulam a parte emocional da aprendizagem e contribuem para que o aluno seja capaz de expressar os seus sentimentos e ultrapassar inseguranças. Momentos de descontração, música ou jogos ajudam a criar um ambiente descontraído e cordial.
- c) Sociais:** disciplinam as formas de interação em aula, aluno-aluno e aluno-professor. Contribuem para a adoção de uma atitude adequada dentro da sala de aula, para o respeito pelas ideias dos outros e para a aceitação das diferenças da outra cultura.

Cervero e Pichardo Castro (2000) salientam que, para que os alunos adquiram estratégias de trabalho autónomo, não bastam conselhos pontuais. É necessário um trabalho contínuo em aula, com atividades que promovam uma reflexão sobre essas estratégias e a sua finalidade.

Para terminar, as autoras referem que quanto maior for a gama de estratégias de que dispõem os alunos maior será a sua autonomia e a facilidade com que superarão barreiras lexicais. As estratégias promovem a motivação e segurança dos alunos relativamente à sua própria aprendizagem, favorecendo ainda a competência comunicativa, pois fornecem aos alunos as ferramentas necessárias para solucionar problemas de comunicação. As estratégias aprendidas numa língua facilmente poderão ser utilizadas na aprendizagem de outra.

3.6 ATIVIDADES

O léxico pode ser trabalhado a vários níveis (fonético, morfológico, semântico, discursivo, intercultural, etc.) e com objetivos diferentes. Tendo isso em conta, Cervero

e Pichardo Castro (2000) propõem uma tipologia de atividades que se resume seguidamente.

3.6.1 Atividades para trabalhar léxico a nível fonético-fonológico e morfológico

Neste grupo incluem-se atividades para treinar a pronúncia e a escrita (nível fonético-fonológico) e o género, número, conjugação, derivação e composição de palavras (nível morfológico). As autoras sugerem exercícios como: sublinhar a sílaba tónica de palavras numa dada lista; completar espaços num texto com a opção correta da locução preposicional em falta; formar nomes a partir de adjetivos; jogar um jogo em que o vencedor é aquele que conjugar o maior número acertado de verbos nas pessoas indicadas.

3.6.2 Atividades para trabalhar relações de sentido

Através da expressão “relações de sentido”, Cervero e Pichardo Castro (2000: 134) referem-se às relações de sinonímia/antonímia, polissemia, hiperonímia, combinações sintagmáticas, etc. As autoras explicam a finalidade deste tipo de atividades da seguinte forma:

Con este tipo de actividades podemos presentar, repasar o ampliar vocabulario, son un medio eficaz para la organización y memorización del léxico, y nos pueden ayudar a hacer deducciones sobre unidades léxicas desconocidas, delimitar su significado y mostrar sus posibilidades de uso. (*ibidem*)

Este tipo de atividades pode surgir sob distintas formas: tabelas, listas, mapas mentais, correspondência de diferentes itens com setas, etc. Por exemplo, substituir em frases as expressões que aí se encontram destacadas por expressões idiomáticas sinónimas fornecidas numa lista ou unir elementos em colunas distintas para construir frases.

3.6.3 Atividades para trabalhar léxico a nível contrastivo

O contraste pode ser efetuado com a língua materna e com outras línguas estrangeiras conhecidas. Com estas atividades pretende-se diminuir os erros de interferência através da comparação das palavras da língua que se está a aprender com as de outras línguas. Podem-se determinar semelhanças ou diferenças, formais ou semânticas, ter em conta os falsos amigos ou a inexistência de termos equivalentes

numa língua ou noutra. Cervero e Pichardo Castro (2000) sugerem, por exemplo, um exercício que consiste em substituir em frases os falsos amigos pelas unidades léxicas adequadas. Outro exercício possível seria a tradução de uma série de palavras da língua materna para a língua estrangeira em aprendizagem, para determinar parencas/discrepâncias (por exemplo, pedir aos alunos que traduzam palavras terminadas em *-ção* de português para Inglês, para que eles se apercebam que, regra geral, a terminação correspondente em Inglês é *-tion*: *nação-nation*; *constituição-constitution*).

3.6.4 Atividades para trabalhar léxico a nível intercultural

Estas atividades ultrapassam a componente linguística e permitem que os alunos se familiarizem com particularidades da cultura da língua que estão a aprender, por exemplo formas de pensar e expressar-se, e que possam falar da sua própria cultura usando a língua estrangeira. Um exercício que me parece possível dentro deste grupo seria, no âmbito do tema da alimentação, fazer a correspondência entre o nome das refeições com os alimentos/pratos que se podem consumir em cada uma delas e o horário a que se tomam na cultura da língua alvo, seguido de um contraste com os costumes dos alunos.

3.6.5 Atividades para trabalhar a unidade lexical do ponto de vista discursivo

Dentro deste grupo as atividades têm em conta os aspetos da coerência, coesão e adequação.

a) Coerência

Estas atividades consistem “em identificar a estrutura de um texto falado ou escrito e em reconhecer os mecanismos que lhe dão coerência” (Cervero e Pichardo Castro, 2000: 141, minha tradução). Como exemplo, as autoras dão uma atividade para ser realizada em pares, em que um dos estudantes tem um enunciado e o outro tem um enunciado complementar e juntos deverão construir um texto com sentido.

b) Coesão

Com estas atividades procura-se analisar e produzir os mecanismos que dão coesão a um texto, nomeadamente o uso de pronomes, a substituição ou a elipse. No exemplo fornecido pelas autoras, os alunos têm uma lista de frases e um conjunto de nomes, e a partir da análise do número, género e sentido têm de descobrir a que nomes correspondem os pronomes em cada uma das frases.

c) **Adequação**

Este tipo de atividades pretende chamar a atenção dos alunos para as “diferentes possibilidades linguísticas da língua estrangeira” (Cervero e Pichardo Castro, 2000: 144, minha tradução), nomeadamente em termos de registo ou de variantes da língua estrangeira, e treiná-los no uso adequado dessas “diferentes possibilidades”. Uma das sugestões das autoras é um exercício de compreensão oral acompanhado de uma tabela que os alunos devem preencher com as expressões que se dizem em determinadas ocasiões especiais (Natal, aniversário, etc.) em diferentes variantes geográficas do Espanhol.

3.6.6 Atividades para trabalhar léxico a nível recetivo e produtivo

As atividades que visam trabalhar o léxico a nível recetivo concentram-se no reconhecimento e compreensão de unidades lexicais, sendo, por isso, tipicamente atividades de compreensão oral e escrita. Dentro destas, encontram-se os diferentes níveis de compreensão (específica, geral, pormenorizada) e a inferência de significados a partir do contexto e conhecimentos prévios. Como exemplos deste tipo de atividades, as autoras sugerem relacionar significados com unidades lexicais, sublinhar antónimos num texto, agrupar unidades segundo critérios semânticos, etc.

Já as atividades que almejam trabalhar o léxico a nível produtivo preocupam-se com a recuperação e utilização adequada de unidades lexicais na expressão oral e escrita. Por isso, devem aparecer no final de uma unidade ou módulo, quando todos os conteúdos necessários à sua realização já tenham sido trabalhados. A elaboração de notas, a formação de frases, a redação de textos com orientações ou livres são formas de praticar o léxico de forma produtiva.

3.6.7 Atividades para a transmissão de estratégias

Como referido no ponto 3.1.6., o principal objetivo deste grupo de atividades é tornar os alunos mais autónomos no seu processo de aprendizagem. Uma das propostas das autoras é um exercício de leitura de texto, no qual há palavras a negrito cujo significado, caso seja desconhecido, se deve tentar inferir a partir do texto e de conhecimentos prévios acerca do tema. De seguida os alunos devem escrever o significado dessas palavras e posteriormente preencher uma tabela na qual indicam como chegaram a esse significado (se por exemplos contidos no texto, se por razões

lógicas, se já conheciam a palavra, etc.). Desta forma os alunos deverão dar-se conta das diferentes formas de chegar ao significado de uma unidade lexical.

3.6.8 Atividades para a exercitação das competências

Podemos dizer que a aprendizagem do léxico foi bem sucedida quando ela pode ser verificada nas quatro competências: compreensão oral e escrita (recetivas) e expressão oral e escrita (produtivas). Logo, é essencial treinar o léxico em todas elas. Antes de realizar ditas atividades, o professor deve realizar exercícios que facilitem a sua execução, tais como contextualizar o tema, facultar os recursos lexicais necessários, recuperar conhecimentos prévios, etc. Um dos exemplos de atividades sugeridas inclui uma série de imagens que contam uma história que foi previamente contextualizada. O primeiro passo é ordenar essas imagens e o segundo contar a história no passado.

3.6.9 Atividades para aprender com todos os sentidos

Os estímulos sensoriais desempenham um papel importante na aprendizagem e devem estar presentes nas nossas aulas. As autoras dividem este grupo de atividades em quatro subgrupos consoante o tipo de sentido que estimulam.

a) Mímica e gestos

Através destes sinais podemos pedir aos alunos que adivinhem ações, sentimentos, profissões, etc.

b) Música e sons

Os alunos têm de adivinhar de que objeto se trata através de ruídos que emite. Esses ruídos podem ser levados para a aula através de uma gravação ou dos próprios objetos.

c) Tato

Através deste sentido, os alunos tentam adivinhar qual o objeto que lhes damos a tocar sem que o vejam. Mais importante do que identificar os objetos, é que os alunos descrevam o que vão sentindo (formas, texturas, etc.).

d) Gosto e olfato

Sem ver nem tocar, os estudantes devem adivinhar o nome de alimentos pelo seu sabor e de outros objetos pelo seu cheiro. Também aqui o mais importante é ir verbalizando sensações.

3.6.10 Atividades para rever e memorizar

Uma vez que a aprendizagem de léxico é uma tarefa complexa e demorada, ela exige revisões sistemáticas e feitas de forma variada em aula. Porém, são os próprios alunos que devem saber quais as suas limitações lexicais e eleger a forma de revisão mais eficaz para eles. Bohn (citado por Cervero e Pichardo Castro, 2000: 154) refere que, para afiançar que a informação armazenada não se perde, se deve fazer revisões passado algumas horas, no dia a seguir, passada uma semana, ao fim de um mês e depois de meio ano. Em aula, a forma mais produtiva de o fazer é em grupos ou com a turma toda, pois assim o intercâmbio de conhecimentos lexicais está assegurado. Dentro deste grupo de atividades, Cervero e Pichardo Castro (2000) destacam os tipos que abaixo se descrevem.

a) Mapas mentais

Trata-se de um esquema ordenado de forma hierárquica que facilita a memorização. São também úteis como facilitadores preliminares de atividades para treinar as competências. Para que sejam mais eficazes, devem ser os alunos a concebê-los em grupo, enquanto o professor os escreve no quadro, ou individualmente para discussão posterior. Por exemplo, após trabalhar o tema da ecologia e das soluções ecológicas, organizar um mapa mental com o léxico a ele associado.

b) Jogos e passatempos

Com a utilização de jogos/passatempos didáticos, pretende-se favorecer o processo de aprendizagem ao mesmo tempo que se reveem, praticam ou ampliam conhecimentos prévios. O elemento lúdico e a possibilidade de vários tipos de interação motivam os alunos. Existem vários tipos de jogos/passatempos:

- Jogos de memória: pode ser um jogo de cartas (cujo número pode variar de acordo com os conteúdos, tempo de realização da atividade ou o nível da turma) em que os alunos apenas podem virar duas de cada vez para descobrir os pares correspondentes. Por exemplo, os pares de cartas estão compostos pela palavra e a sua representação gráfica, ou pela palavra e o seu antónimo.
- Dominós: podem adaptar-se a vários conteúdos lexicais. Por exemplo, cada peça contém uma palavra e a sua representação gráfica ou sinónimos/antónimos.
- Bingos de palavras: funcionam como o jogo tradicional. Por exemplo, distribuem-se cartões com tabelas nas quais estão imagens de objetos, a

professora vai dizendo palavras ao acaso e os alunos marcam nos cartões as imagens que lhes correspondem. Quem completar primeiro o cartão ganha.

- Verbos fictícios: um aluno substitui um verbo qualquer por um verbo fictício e os outros fazem-lhe perguntas com esse verbo até descobrirem de qual se trata. Veja-se o exemplo seguinte, retirado de Cervero e Pichardo Castro (2000: 158):

- *¿Pitufas todos los días?*
 - Sí.
- *¿Cuántas veces pitufaste ayer?*
 - Tres.
- *¿Por la mañana o por la tarde?*
 - Por la mañana, por la tarde y por la noche.
- Ya lo sé. Comer.

Imagem 2. Diálogo com verbo fictício.

- Cadeias de palavras: são jogos de associação em que os estudantes têm de ir dizendo palavras segundo determinadas regras. Pode-se utilizar uma bola que os jogadores vão atirando entre si aleatoriamente para escolher a pessoa a dizer a palavra seguinte. Por exemplo, o professor começa com uma palavra pertencente a um campo semântico conhecido e os alunos têm de ir acrescentando a primeira palavra que lhes ocorra, não necessariamente dentro do mesmo campo semântico, a partir da anterior. Podem também limitar-se as possibilidades a um tema específico, como por exemplo, enumerar os objetos que se podem colocar numa mala de viagem. Se de cada vez que um aluno acrescenta um objeto tiver de mencionar os anteriores, isto contribuirá para uma memorização mais permanente.
- Crucigramas: para que sejam didaticamente eficazes, devem inserir-se numa dada área temática. Podem construir-se a partir de definições, sinónimos, antónimos, desenhos, etc. As respostas dos alunos têm de ser ortograficamente corretas.
- Sopas de letras: para promover a participação, o professor pode solicitar aos alunos que elaborem eles próprios, em grupo, sopas de letras subordinadas a um determinado tema e que depois as troquem entre si. Assim aumenta-se a motivação, a criatividade, a participação e o número de unidades lexicais revistas.

–

c) **Imagens**

Cervero e Pichardo Castro (2000: 161) afirmam o seguinte sobre este recurso:

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

Dividem-no ainda em três grupos:

- Imagens fugazes: o professor mostra um desenho/imagem/vídeo de forma rápida e os alunos têm de enumerar o maior número possível de objetos vistos.
- Ditado gráfico: os alunos divididos em pares ou grupos têm de desenhar o conteúdo de uma imagem que um colega lhes descreve sem que eles o vejam.
- Descrever imagens: aqui as autoras dão duas sugestões.
 - Dividem-se imagens ao meio e distribuem-se aleatoriamente pelos alunos que as observam. Um dos alunos começa a descrever a sua parte e o que considerar ter a metade continua a descrição para ver se se correspondem.
 - Agrupam-se os alunos em pares. A um dos elementos dos pares entrega-se uma foto e o outro terá de imitar a posição da pessoa da foto a partir da descrição que o primeiro lhe faz.

Aquando da escolha de estratégias e elaboração de atividades para o ensino do léxico, para assegurar a sua eficiência há que ter também em conta as etapas de aprendizagem referidas em 3.1.3. Assim, Nation (2001) afirma que o professor deve elaborar atividades que levem o aluno a reparar na unidade lexical que será objeto de estudo, quer destacando-a graficamente num texto, quer chamando a atenção para ela previamente. Da mesma maneira, deve criar atividades que promovam a recuperação, por exemplo através da leitura de histórias, da escrita no quadro de unidades lexicais encontradas previamente num exercício de audição, ou de uma atividade de expressão oral em que os alunos reutilizem as unidades anteriormente transmitidas repetindo o seu contexto de uso. Por fim, deve preparar atividades para promover o uso criativo, por exemplo atividades de leitura ou audição que apresentam a mesma unidade lexical em contextos diversos, ou atividades orais ou de escrita que solicitem um uso criativo, tais

como a reconstrução de uma história a partir de uma perspectiva distinta. Portanto, as estratégias e atividades anteriores poderiam ser divididas segundo esta segmentação em etapas. Por exemplo, as estratégias de memorização fariam parte da primeira etapa (reparar) e as atividades para exercitação das competências fariam parte da segunda (recuperar) e/ou da terceira (usar criativamente).

3.7 PROPOSTAS DIDÁTICAS

Nesta secção, apresento uma descrição sucinta de algumas atividades realizadas durante a prática letiva no âmbito do tema monográfico deste relatório: Estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem do léxico. Analisarei, em primeiro lugar, três atividades realizadas com a turma de Inglês (secção 3.7.1) e, seguidamente, três atividades efetuadas na disciplina de Espanhol (secção 3.7.2). Em termos de estrutura, a discussão de cada atividade está organizada em três partes. A primeira (alínea a), contextualiza a atividade dentro da aula/bloco de aulas em que ela se inseriu. A segunda (alínea b), apresenta uma descrição daquilo em que a atividade consistiu. Por fim, a terceira parte (alínea c) oferece um comentário crítico a essa atividade, à luz do que foi dito no enquadramento teórico apresentado nas secções anteriores do presente capítulo. O ponto 3.7.3 faz um balanço das atividades realizadas, das estratégias aplicadas e das decisões tomadas tendo em conta as turmas junto das quais se realizou o trabalho.

3.7.1 INGLÊS

Nesta disciplina, as aulas organizaram-se em blocos de 90 + 45 minutos, por isso a contextualização refletirá o que foi realizado nesse conjunto letivo.

Atividade 1

a) Contextualização

Objetivos específicos da aula:	<ul style="list-style-type: none">- Usar o <i>possessive case</i> corretamente- Identificar diferentes tipos de famílias- Rever e ampliar o conhecimento de nomes de profissões- Associar profissões com respetivos locais de trabalho e funções
Conteúdos	- <i>Possessive case</i>

da aula:	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de famílias - Nomes de algumas profissões - Locais de trabalho e funções
Materiais da aula:	Ficha de trabalho, PowerPoint, gravação
Aula:	<p>Dei início à aula de 90 minutos perguntando aos alunos o que tinham feito na aula anterior para voltar ao tema da família. Escrevi depois no quadro uma das frases que os alunos tinham visto na aula anterior para chamar a sua atenção sobre o <i>possessive case</i>, procedendo posteriormente à sua explicação e prática através de um exercício de preenchimento de espaços e outro de expressão oral.</p> <p>Voltei depois à frase inicial, que mantive escrita no quadro para introduzir o tema dos tipos de família (descrita no ponto b) <i>infra</i>)</p> <p>Para estabelecer uma ligação lógica entre aquele conteúdo e o novo, as profissões, os alunos realizaram um exercício de compreensão oral em que uma jovem atriz dá uma entrevista na qual fala da sua família e do seu trabalho. A partir dali introduzi o novo tema, as profissões, com um PowerPoint em que nomes de profissões estavam associadas a imagens ilustrativas e os alunos realizaram exercícios sobre o tema.</p> <p>Para terminar a aula de 90 minutos de forma mais descontraída, e porque foi lecionada no dia 31 de outubro, introduzi um pequeno apontamento cultural. Fiz uma rápida associação entre a profissão <i>cook</i>, vista anteriormente, e algo que um desses profissionais pode confeccionar, <i>candy</i>, para explicar o costume <i>Trick or Treating</i>, que illustrei com um PowerPoint. No final, exibi o vídeo da música “This is Halloween”, retirado do filme <i>The Nightmare Before Christmas</i>, escrito por Tim Burton e dirigido por Henry Selick.</p> <p>Na aula de 45 minutos corrigiu-se o trabalho de casa e procedeu-se a uma atividade, realizada em pares, para rever as profissões.</p>

b) Descrição

Para introduzir o tópico “tipos de famílias” recorri a uma frase que os alunos tinham visto na aula precedente (*Will is Jack’s grandfather*) e que mantive escrita no

quadro desde o início da aula. Com ela, pretendia que os alunos se lembrassem da árvore genealógica da aula anterior e das diferentes relações familiares que ali tinham visto. Perguntei se todas as pessoas da árvore eram casadas, ao que alguns responderam que havia pessoas divorciadas, solteiras ou viúvas. Aproveitei, então, essa informação para entrar no conteúdo referido e na atividade propriamente dita.

Através de um PowerPoint (ver Anexo 2), exibi o nome e a descrição de três tipos de famílias: *Nuclear Family*, *Extended Family* e *Blended or Reconstituted Family*. Pronunciei os títulos de cada diapositivo (os nomes dos tipos de família) e pedi a três alunos que lessem os pequenos textos em voz alta. Posteriormente esclareci léxico desconhecido e recorri às imagens que ilustravam cada tipo de família para explicar os tipos de família de forma visual. De seguida, desliguei o projetor e distribuí uma ficha de trabalho com um exercício para testar a compreensão dos textos anteriores (ver Anexo 2). Nele, os alunos tiveram de fazer corresponder três descrições de famílias com os nomes dos tipos estudados anteriormente.

c) **Comentário**

Decidi usar o mesmo exemplo para introduzir dois conteúdos distintos (*possessive case* e tipos de famílias) com a intenção de mostrar aos alunos que tudo aquilo que eles estudam está relacionado. Segundo a classificação em estratégias descrita no ponto 3.5, utilizei aqui uma estratégia direta de memorização através da criação de relações mentais (3.5.1.1, alínea a), mais especificamente agrupando unidades lexicais dentro de um tema e associando-as a conhecimento prévio.

A seleção do PowerPoint como suporte dos textos deveu-se a alguma relutância que certos alunos revelam em relação a exercícios de leitura. Esse suporte permitiu o recurso a imagens a cores, algo que, tal como referido no ponto 3.5.1.1 (alínea b), facilita a assimilação de novas unidades lexicais. O uso das imagens para ilustrar cada tipo de família consistiu também numa estratégia de comunicação, pois através desse indício visual os alunos puderam descobrir o significado daquelas unidades lexicais. O PowerPoint possibilitou também a estruturação do *input* através do destaque gráfico das unidades lexicais relevantes (3.5.1.2, alínea a). Tendo em consideração o nível e características da turma, a visualização simultânea de cada texto por parte dos alunos teve como objetivo minimizar distrações e assegurar que todos seguiam as explicações dadas.

De acordo com o tipo de atividades enumeradas no ponto 3.6, a que descrevi aqui inclui-se no grupo das atividades para trabalhar o léxico a nível recetivo, pois tratou-se de uma atividade de compreensão escrita, na qual as unidades lexicais em aprendizagem foram agrupadas segundo um critério semântico (tipos de famílias) e relacionadas com o seu significado.

Atividade 2

a) Contextualização

Objetivos específicos da aula:	- Rever e ampliar léxico relacionado com o material, salas/sítios e disciplinas escolares - Expressar gostos em relação à escola
Conteúdos da aula:	- Léxico relacionado com o material, salas/sítios e disciplinas escolares - Expressões funcionais para indicar gostos
Materiais da aula:	Ficha de trabalho, PowerPoint, materiais escolares (<i>realia</i>)
Aula:	Uma vez que o tema deste bloco de aulas já era bastante conhecido dos alunos, decidi usar o humor para o tornar mais apelativo e motivar a participação dos alunos. Assim, iniciei a aula dizendo que tinha batido com a cabeça, que, por isso, não me lembrava de uma série de coisas e que eles teriam de me ajudar a reconhecer o espaço onde me encontrava e os objetos que nos rodeavam. Para realizar a última tarefa, recorri ao uso dos objetos da sala de aula e do material dos alunos para solicitar que dissessem os seus nomes, corrigindo a sua pronúncia, quando necessário. Relativamente aos espaços, usei um PowerPoint com imagens de diferentes locais da escola para que os alunos dissessem o seu nome, mostrando-o depois por escrito nesse mesmo suporte. Para desenvolver um pouco a expressão oral, fui perguntando o que se podia fazer em cada um daqueles espaços. Em seguida, distribuí uma ficha de trabalho para que os alunos treinassem a ortografia das unidades lexicais de que tínhamos falado. Depois, perguntei aos alunos o que faziam na escola para chegar à

resposta “estudar” e assim introduzir o conteúdo das disciplinas escolares. Mostrei a tradução (PT>EN) do nome das suas disciplinas usando outro PowerPoint. Depois os alunos realizaram mais um exercício da ficha de trabalho anteriormente distribuída e que consistia na correspondência da primeira parte do nome das referidas disciplinas à última parte (por exemplo: *scien-ces*, *chemis-try*).

Na parte final da aula de 90 minutos, dei início à atividade que se descreverá na alínea b) e que se concluiu na aula de 45 minutos.

Na fase final desta, distribuí um pequeno poema intitulado “What To Remember in School”, de Kenn Nesbitt, e pedi aos alunos que sublinhassem palavras desconhecidas e prestassem atenção à pronúncia enquanto eu lia o texto. Em seguida esclareci dúvidas¹ e os alunos leram o texto em voz alta. Por fim, pedi que identificassem as disciplinas em que se estudam os assuntos descritos em alguns dos versos, para rever alguns nomes de disciplinas estudados na aula anterior.

b) Descrição

Nesta etapa do bloco de aulas, projetei a parte da ficha sobre expressão de gostos e sua justificação (ver Anexo 3), para que todos os alunos seguissem enquanto a lia, explicava o seu uso e esclarecia o significado de unidades lexicais desconhecidas. Para dar essa explicação, recorri a gestos, nomeadamente ao polegar para cima acompanhado de uma expressão de aprovação para *like* e ao polegar para baixo acompanhado de uma expressão de desaprovação para *dislike*. Depois, escrevi no quadro a pergunta *What do you like/dislike about your school?* e dividi-o em duas partes (-/+) para encetar uma chuva de ideias sobre aspetos da escola que os alunos consideravam positivos e negativos, tendo em conta o que tinham estudado previamente naquela aula. À medida que os alunos iam dizendo aquilo de que gostavam e não gostavam, fui escrevendo no quadro aquilo que iam dizendo e pedi que registassem nos seus cadernos. Por fim disse-lhes que em casa deveriam escrever algumas frases, com base no discutido para as dizer perante a turma na aula seguinte. No início da aula de 45 minutos pedi aos alunos que

¹ Recorrer ao processo de ‘negociação’ sugerido por Nation (2001) teria sido interessante neste caso, mas impossível devido a restrições de tempo.

expressassem oralmente os seus gostos relativamente a aspetos da escola que eles consideravam positivos e/ou negativos.

c) **Comentário**

Também nesta atividade utilizei a estratégia cognitiva de estruturação do *input* (3.5.1.2, alínea a), através do destaque a negrito das unidades lexicais relevantes. Uma vez que aquelas se tratavam de estruturas fixas, destaquei o facto de, a partir delas, os alunos poderem criar outras, substituindo apenas as partes que não estavam a negrito. Esta estratégia cognitiva (ver ponto 3.5.1.2, alínea c) facilitou a prática dessas estruturas posteriormente.

A explicação das unidades lexicais através de gestos pareceu-me a mais eficaz para me fazer entender rapidamente sem recorrer à língua materna. Utilizei neste momento ao método cinestésico (ver ponto 3.5.1.1, alínea d).

Em termos de tipos de atividade, a chuva de ideias funcionou não só como prática das unidades lexicais para expressar *likes* e *dislikes*, mas também como recuperação e consolidação (ver ponto 3.6.10) de todo o léxico estudado na aula de 90 minutos. Ainda funcionou como uma preparação para o exercício de produção oral que teve lugar na aula de 45 minutos, que se insere no grupo de atividades para trabalhar o léxico a nível produtivo, descrita anteriormente no ponto 3.6.6.

Relativamente à aquisição e processamento do léxico (ver ponto 3.3), nesta atividade foi possível reunir as três etapas essenciais referidas por Nation (2001: 63): o esquema fornecido na ficha de trabalho e projetado durante a aula permitiu que os alunos reparassem nas unidades lexicais (*notice*), a chuva de ideias subsequente possibilitou a recuperação (*retrieval*) e a atividade de expressão oral na aula de 45 minutos promoveu o uso criativo ativo (*active generative use*) do léxico estudado.

Atividade 3

a) **Contextualização**

Objetivos específicos da aula:	<ul style="list-style-type: none">- Rever e ampliar expressões para pedir e dar direções- Usar corretamente preposições/locuções preposicionais de lugar e direção- Simular um diálogo numa loja de roupa
--------------------------------	---

Conteúdos da aula:	- Expressões para pedir e dar direções - Preposições/locuções preposicionais de lugar e direção
Materiais da aula:	Fichas de trabalho, PowerPoint, mapa da Sertã
Aula:	No início da aula de 90 minutos recolhi os trabalhos de casa, que consistiam numa carta em que convidavam um amigo estrangeiro a vir até à sua vila e a descreviam. A propósito disto, disse-lhes que já que conheciam tão bem a Sertã me poderiam ajudar, uma vez que eu não era dali. Assim introduzi a atividade de exploração de léxico que seguidamente descrevo. No final da aula iniciei uma atividade de produção oral que foi introduzida pela visualização de um mapa da sertã e que vinha no seguimento do trabalho anterior, pois os alunos tinham de fornecer direções para se deslocarem de um dado ponto da localidade a outro. Na aula de 45 minutos fiz uma revisão dos conteúdos da aula anterior pedindo a um voluntário que seguisse, na sala de aula, as direções que eu e alguns alunos lhe demos. Depois, disse aos alunos que tinha de comprar uma camisola e pedi-lhes que me dessem direções para uma loja de roupa, introduzindo assim a atividade seguinte. Distribuí uma ficha de trabalho com um diálogo completo numa loja de roupa e um diálogo igual mas com alguns espaços para preencher (peça de roupa, tamanho, cor e preço). Li o primeiro diálogo, esclareci algumas dúvidas e disse aos alunos para preencherem o segundo diálogo em pares, tentarem memorizá-lo e representá-lo diante da turma.

b) Descrição

A introdução a esta atividade foi feita estabelecendo uma ponte com a aula anterior e o trabalho de casa que dela resultou, no qual descreveram a sua vila. Expliquei aos alunos que, como não sou da Sertã, iria precisar da ajuda deles para me orientar por lá. Para que eles me pudessem ajudar a mim, precisavam de rever e aprender algumas expressões. Nessa altura projetei um PowerPoint com expressões para pedir e dar direções, bem como preposições e locuções preposicionais de lugar e direção (ver anexo 4). Para além dessas unidades lexicais, o PowerPoint apresentava exemplos

ilustrados e animações que executavam as trajetórias representadas por algumas dessas unidades. À medida que surgiam unidades lexicais novas e eu as pronunciava, ia pedindo aos alunos que as repetissem.

Finalizada a apresentação PowerPoint, entreguei uma ficha de trabalho (ver anexo 4) na qual estavam sistematizadas as expressões estudadas para que os alunos as pudessem consultar enquanto trabalhavam. Nessa mesma ficha havia uma imagem de um mapa para o qual remetiam os quatro exercícios que lhe seguiam. O primeiro tratava-se de um exercício de preenchimento de espaços, no qual os alunos deveriam escrever as expressões de localização corretas. O segundo exercício apresentava um diálogo com a palavra que designava o local procurado em falta, e os alunos deveriam, ao consultar o mapa, descobrir de que local se tratava. O terceiro exercício apresentava seis frases de um diálogo desordenadas e os alunos teriam de as ordenar. Por fim, no quarto exercício os alunos deveriam imaginar um diálogo entre um transeunte e um turista que precisava de direções e escrevê-lo, respeitando a estrutura de diálogo vista nos dois exercícios anteriores.

c) Comentário

O facto de ter dito aos alunos que não era da Sertã e que precisava da ajuda deles para me orientar teve o propósito de apresentar um motivo para o que eles iam fazer, para que eles tivessem a noção da utilidade daquele conteúdo e também para estabelecer um fio condutor ao longo daquele bloco de aulas.

O PowerPoint com animações foi o meio escolhido para aplicar, uma vez mais, uma estratégia de memorização através do uso da imagem (ver ponto 3.5.1.1, alínea b) e ainda uma estratégia cognitiva de estruturação do *input* (ver ponto 3.5.1.2, alínea a). Também serviu de suporte à aplicação de uma estratégia de comunicação direcionada à receção (ver ponto 3.5.1.3, alínea a), pois através das pistas visuais fornecidas os alunos puderam adivinhar os significados de algumas unidades lexicais.

O suporte anterior apoiou igualmente a execução de uma atividade para trabalhar o léxico a nível fonético-fonológico, pois a repetição oral das unidades lexicais que eu ia lendo permitiu aos alunos treinar a pronúncia das mesmas. O primeiro exercício da ficha de trabalho possibilitou ainda um pequeno trabalho a nível morfológico, através do treino da escrita de algumas unidades lexicais.

Com um nível crescente de dificuldade, os exercícios 2 e 3 da ficha de trabalho prepararam os alunos para um trabalho produtivo de escrita (exercício 4), no qual eles

tiveram de utilizar as unidades lexicais anteriormente estudadas na aula para criar uma situação comunicativa determinada. Conseqüentemente, esta atividade permitiu também a exercitação da competência de expressão escrita. Portanto, pode-se afirmar que esta atividade se insere em duas tipologias distintas de atividades para trabalhar o léxico, segundo a divisão apresentada anteriormente (nível produtivo, ponto 3.6.6, e exercitação das competências, ponto 3.6.8).

3.7.2 ESPANHOL

Todas as aulas de Espanhol lecionadas tiveram a duração de 90 minutos e a contextualização de cada atividade que se segue refere-se a esse período letivo.

Atividade 1

a) Contextualização

Objetivos específicos da aula:	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar e ampliar o conhecimento de falsos amigos entre Espanhol e português - Identificar as diferenças de uso de algumas preposições em Espanhol e em português - Ampliar o conhecimento de expressões idiomáticas em Espanhol - Empregar expressões idiomáticas Espanholas em situações comunicativas
Conteúdos da aula:	<ul style="list-style-type: none"> - Falsos amigos - Expressões idiomáticas - Preposições (a, de, desde, en, por).
Materiais da aula:	Ficha de trabalho, PowerPoint, livro do aluno
Aula:	Iniciei a aula pedindo aos alunos que entregassem os trabalhos de casa sobre falsos amigos, cujo estudo tinham iniciado na aula anterior. Pedi-lhes que dessem alguns exemplos e disse-lhes que iam continuar com o mesmo conteúdo e ver mais alguns falsos amigos. A descrição detalhada desta atividade pode ser consultada abaixo na alínea b).

Terminada aquela atividade, referi que íamos continuar a ver diferenças entre o Espanhol e o português. Exibi então um PowerPoint com exemplos de uso de algumas preposições Espanholas e fui pedindo que os alunos dissessem quais eram as diferenças em relação ao português. Para verificar se tinham percebido o conteúdo, os alunos realizaram um exercício do seu livro. Depois de terem visto algumas diferenças entre as duas línguas, chegou a vez de entrar em expressões típicas do Espanhol. Expliquei aos alunos o que são expressões idiomáticas, com a ajuda de exemplos parecidos com o português, e introduzi expressões idiomáticas novas. Depois os alunos realizaram um exercício de correspondência entre essas expressões, imagens ilustrativas e o seu significado. Para terminar, juntei os alunos em pares para que criassem um pequeno diálogo em que usassem pelo menos uma das expressões idiomáticas estudadas, trabalho esse que terminaram em casa.

b) Descrição

Após ter explicado que iríamos continuar a explorar os falsos amigos entre o Espanhol e o português, distribuí uma ficha de trabalho (ver Anexo 5). Essa ficha continha um texto (“La presunta abuelita”) que não é mais do que uma versão da história do Capuchinho Vermelho com falsos amigos. Pedi aos alunos que lessem o texto em silêncio e que sublinhassem o léxico desconhecido. Após terminarem a sua leitura, esclareci dúvidas e pedi a alguns voluntários que lessem o texto em voz alta e, desta vez, todos deveriam sublinhar os falsos amigos que encontrassem. No final da leitura, pedi aos alunos que dissessem, por ordem, os falsos amigos que tinham encontrado e que fui escrevendo no quadro, para que todos acompanhassem. Em seguida, perguntei se se lembravam do seu correspondente em português, que também escrevi no quadro, junto da palavra Espanhola a que correspondiam. Depois de todos os falsos amigos e seus correspondentes portugueses estarem no quadro, pedi que realizassem os exercícios 2 e 3 da ficha, ambos com incidência no léxico presente no texto. O exercício 2, de escolha múltipla, era simultaneamente de compreensão do texto

e de correspondência entre sinónimos. No exercício 3, os alunos tinham de fazer corresponder definições com palavras do texto.

c) Comentário

O texto “La presunta abuelita” apresenta um considerável número de falsos amigos (20) e 12 deles eram ainda desconhecidos dos alunos, o que imprimiu alguma dificuldade à atividade. No entanto, como se trata de uma versão do conhecido conto Capuchinho Vermelho, o desconhecimento de algumas palavras não prejudicou a compreensão do texto. Aliás, para que não houvesse dúvidas sobre de que história se tratava, acrescentei ao texto uma imagem ilustrativa (estratégia de comunicação, ponto 3.5.1.3).

Esta atividade pode ser inserida em três grupos segundo a tipologia estabelecida no ponto 3.6. Houve primeiro um trabalho de análise contrastiva do léxico (ver ponto 3.6.3), através da tradução dos falsos amigos do Espanhol para português, com o intuito de diminuir os erros de interferência entre as duas línguas. De seguida, com o exercício 2, fez-se um trabalho de exploração da sinonímia que, como indicado no ponto 3.6.2, favoreceu a recuperação de algumas unidades lexicais, a delimitação do seu significado e a sua memorização. Globalmente, tratou-se de uma atividade para trabalhar o léxico a nível recetivo, na qual se realizou um exercício de compreensão escrita específica (centrada num determinado tipo de unidade lexical) e se relacionaram significados com unidades lexicais presentes no texto (exercício 3).

Atividade 2

a) Contextualização

Objetivos específicos da aula:	- Adquirir e aplicar as formas e usos do futuro do indicativo - Adquirir e aplicar expressões para pedir e dar informações num bar/restaurante
Conteúdos da aula:	- Futuro do indicativo: formas regulares e irregulares - Tipos de bares/restaurantes espanhóis - Léxico relacionado com bares/restaurantes - Expressões para pedir e dar informações num bar/restaurante
Materiais da	Fichas de trabalho, imagem

aula:	
Aula:	<p>Comecei a aula por perguntar aos alunos se se recordavam do tempo verbal estudado na semana anterior (condicional simples), fazendo uma revisão rápida desse conteúdo e introduzindo o seguinte (futuro do indicativo), pois salientei que o tempo verbal que iam estudar naquela aula tem uma formação parecida com o que tinham visto anteriormente. Entreguei uma ficha de trabalho e vimos em primeiro lugar os usos do futuro e depois a formação de verbos regulares e irregulares. Os alunos fizeram alguns exercícios de conjugação oralmente e depois exercícios de preenchimento de espaços.</p> <p>Em seguida estabeleci uma ponte entre aquele conteúdo e o seguinte, através de uma imagem que inclui no final da ficha de trabalho que lhes tinha entregado. Iniciámos, então, a atividade que abaixo se descreve.</p>

b) Descrição

Comecei por perguntar aos alunos se tinham o hábito de ir a restaurantes e se conheciam algumas diferenças entre os restaurantes espanhóis e portugueses. Nesse ponto aproveitei para referir que, em Espanha, é costume pedir três pratos e que há propostas para os três nos menus. Depois distribuí uma ficha de trabalho (ver Anexo 6) na qual sistematizei léxico relacionado com bares/restaurantes e expressões para pedir (clientes) e dar (empregado) informações nos mesmos. Em primeiro lugar forneci uma definição de restaurante em geral e depois os alunos tiveram de fazer corresponder outras definições com alguns tipos de bar/restaurante típicos de Espanha. Seguidamente, analisei as expressões feitas e outras estruturas fixas fornecidas na ficha em conjunto com os alunos, para os preparar para o exercício seguinte. Expliquei que os alunos teriam de criar um diálogo num restaurante utilizando algumas das expressões da ficha e informação do menu que eu iria projetar (ver Anexo 6), para depois representar diante da turma.

c) Comentário

Com esta atividade, os alunos puderam reconhecer e utilizar expressões feitas, como por exemplo *¡Qué aproveche!*, que podem ser aprendidas como um todo sem ser

necessário analisar cada um dos seus constituintes. Da mesma forma, praticaram algumas estruturas fixas, como por exemplo *¿Me/Nos trae la sal/más pan, por favor?*, que podem ser parcialmente modificadas de forma a criar outras. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de praticar a língua através de uma estratégia cognitiva (ver ponto 3.5.1.2, alínea c).

A simulação de um diálogo no restaurante deu forneceu a possibilidade de recuperar e utilizar as unidades lexicais estudadas numa situação comunicativa plausível, o que permitiu o trabalho do léxico a nível produtivo. Consequentemente, esta atividade possibilitou também a exercitação da competência de expressão oral. Logo, também esta atividade se insere em duas tipologias distintas de atividades para trabalhar o léxico, segundo a divisão apresentada anteriormente (ver 3.6.6 e 3.6.8).

Atividade 3

a) Contextualização

Objetivos específicos da aula:	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir e ampliar léxico relacionado com as férias - Conhecer algumas ofertas turísticas de Barcelona - Usar a língua Espanhola para apresentar argumentos
Conteúdos da aula:	<ul style="list-style-type: none"> - Léxico relacionado com as férias - Algumas ofertas turísticas de Barcelona
Materiais da aula:	Fichas de trabalho, PowerPoint, bingo
Aula:	A aula foi encetada com um pequeno exercício lúdico através do qual os alunos teriam de adivinhar o tema da mesma: as férias. Após conhecido o tema, fiz algumas perguntas aos alunos sobre os seus planos para as férias e distingui diferentes tipos de turismo (cultural, de montanha, rural, de praia). Depois fiz uma sugestão para as suas férias: fazerem campismo juntos para festejar o fim do ano letivo. O destino sugerido foi Barcelona e, para que conhecessem um pouco da região, mostrei um PowerPoint com imagens de zonas de montanha e praia, sugerindo algumas atividades que poderiam fazer em cada uma

delas.

Dividi, depois, os alunos em grupos para que decidissem os pormenores da viagem em conjunto, com a ajuda de uma ficha de trabalho. Os alunos deveriam fazer os dois primeiros exercícios desta, sendo que o primeiro consistia em apresentar argumentos para conseguir a autorização dos seus pais para a viagem e o segundo decidir detalhes como o meio de transporte e a data/duração da viagem. Seguidamente deveriam apresentar os seus argumentos e detalhes de viagem à turma.

Posteriormente entramos na atividade que se descreve detalhadamente no ponto seguinte.

b) Descrição

Visto que os alunos iam acampar, era necessário pensar nos objetos de que iriam precisar durante a sua estadia no parque de campismo. Então, pedi aos alunos que lessem as duas listas de objetos de campismo do exercício 3, e expliquei o significado das unidades lexicais que não conheciam. De seguida, disse-lhes que iam jogar o jogo do bingo com palavras daquelas listas e expliquei as regras do mesmo. Eu ia ler definições dos objetos das listas, os alunos teriam de identificar a unidade lexical correspondente e marcá-la no seu cartão de bingo. O grupo que completasse o seu cartão em primeiro lugar deveria dizer “Bingo”, mas todos deveriam completá-lo.

c) Comentário

O objetivo desta atividade era proporcionar aos alunos um momento em aula para rever e memorizar as unidades lexicais que tinham acabado de estudar. Tal como indicado no ponto 3.6.10, fazê-la com toda a turma permitiu um maior intercâmbio de conhecimentos lexicais. O meio escolhido para a efetuar, um jogo, introduziu um elemento lúdico que possibilitou vários tipos de interação e motivou os alunos. Ao mesmo tempo que se assegurou que os alunos tinham compreendido as novas unidades lexicais, favoreceu-se o treino da competência de compreensão oral.

3.7.3 BALANÇO

Com a anterior seleção, procurei apresentar uma amostra diversificada de atividades realizadas durante a prática letiva, que mostrassem a aplicação de vários tipos de estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem de léxico descritos neste relatório. Nem todos os tipos de estratégias e atividades referidos nos pontos 3.5 e 3.6 foram aplicados em aula durante o estágio, por questões de tempo e também de adequação ao nível das turmas.

No que concerne a tipologia de atividades, não se realizaram atividades exclusivamente para trabalhar unidades lexicais do ponto de vista discursivo (ver 3.6.5). Estes aspetos estiveram presentes, pois os alunos foram sendo chamados à atenção para questões de registo (formal e informal), e lógica textual. Todavia, no 7º e 8º anos espera-se que os discentes consigam “satisfazer as necessidades comunicativas elementares” (ver ponto 3.1.3, competência lexical), por isso este tipo concreto de atividades parece-me mais premente em níveis superiores. Tampouco foram feitas atividades com o único objetivo de transmitir estratégias de aprendizagem do léxico (ver 3.6.7). Sempre que possível, ia referindo algumas estratégias, como por exemplo deduzir significados a partir do contexto ou co-texto, para fomentar a autonomia. No entanto, não houve tempo para atividades deste tipo em aula, pois o número de conteúdos a lecionar era bastante exigente a esse nível. O tempo ditou também que não optasse por atividades para aprender com todos os sentidos (ver 3.6.9), pois, apesar de reconhecer a sua grande capacidade motivadora, particularmente em níveis mais elementares, há formas mais rápidas de chegar aos mesmos objetivos de aprendizagem do léxico, nomeadamente através do uso da imagem ou de material audiovisual.

Em termos de estratégias, procurei utilizar um leque abrangente que facilitasse a aprendizagem do léxico e a tornasse motivadora de diversas maneiras. Utilizei estratégias de ensino e fui, como referi no parágrafo anterior, dando algumas pistas de estratégias de aprendizagem aos alunos. Embora não tenha mencionado especificamente na minha proposta didática o uso de estratégias indiretas (ver ponto 3.5.2), elas foram uma constante ao longo de todas as aulas. As estratégias metacognitivas organizam todas as escolhas feitas ao longo do processo de aprendizagem em geral (de conteúdos, estratégias ou atividades); as afetivas contribuem para a criação de um ambiente propício à aprendizagem; e as sociais ajudam a gerir os comportamentos em sala de aula. Portanto, creio que se devem aplicar a todo o processo de ensino, e não apenas ao ensino do léxico.

Relativamente aos dados observáveis em aula, julgo que em ambas as turmas os alunos reagiram bem aos diversos materiais, estratégias e atividades propostos. Tanto na turma de Inglês como na de Espanhol, os alunos apreciaram a abordagem comunicativa no ensino do léxico e os momentos em que pareciam estar mais motivados eram aqueles em que eles tinham o papel principal. As respostas aos questionários que pedi aos alunos que preenchessem no final do ano letivo (ver Anexo 8) vieram confirmar a minha impressão. Porém, enquanto na turma de Inglês as atividades de produção oral eram claramente preferidas às de expressão escrita, na turma de Espanhol havia um maior equilíbrio entre preferências. A componente lúdica nas aulas revelou-se bastante importante para ambas as turmas, pois muitos alunos selecionaram a atividade que lhes pareceu mais divertida na resposta à pergunta 4 (“Dos seguintes exercícios realizados ao longo do ano, qual/quais deles te ajudou/ajudaram mais a aprender vocabulário e porquê?”). Na turma de Espanhol, um pouco mais madura, a utilidade para a vida real reconhecida em determinadas atividades para a aprendizagem de léxico teve mais peso na seleção e justificação da resposta a essa mesma pergunta.

CONCLUSÃO

A minha experiência profissional anterior no ensino de adultos levou-me a querer aprofundar os meus conhecimentos na área da pedagogia, razão pela qual decidi frequentar o Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Nesse âmbito, a experiência pedagógica proporcionada pelo estágio realizado no ano letivo 2012/2013 permitiu-me pôr em prática competências adquiridas durante o referido curso, ampliar a minha experiência de ensino e desenvolver novas aptidões. O facto de a prática pedagógica ter sido efetuada junto de um público diversificado e de faixas etárias inferiores àquelas com as quais estava familiarizada exigiu uma adaptação e criatividade constantes, tanto na preparação de aulas, como na leção propriamente dita, ou até mesmo na organização de atividades extracurriculares.

Também a escolha do tema monográfico deste relatório reflete essa necessidade de adequação, pois, como diz Gómez Molina (2007: 508), “estudos vários concluíram que um fator de sucesso na aquisição do léxico de uma LE é o uso de diversas estratégias, mais do que a utilização de um grupo particularmente fixo de estratégias ou de nenhuma” (minha tradução). Ao longo da prática letiva, procurei aplicar vários tipos de estratégias e atividades para o ensino e a aprendizagem de léxico, adequando-as ao nível das turmas, de forma a tornar as aulas motivadoras e facilitar o desenvolvimento da competência lexical. As referidas estratégias e atividades foram aplicadas segundo uma metodologia que combinou elementos das abordagens comunicativa e lexical, nomeadamente o desenvolvimento da competência comunicativa e o equilíbrio entre o ensino direto e indireto do léxico. Durante a preparação dessas estratégias e atividades, foi tido em conta o processo de aquisição e processamento do léxico, bem como princípios relativos ao formato, apresentação, conteúdo e sequência das componentes lexicais a lecionar.

Ao mesmo tempo que senti o apelo de um contínuo ajustamento às particularidades e necessidades dos alunos, tentei também proporcionar-lhes uma visão global das línguas estrangeiras como sistemas cujas componentes estão permanentemente interligadas. Assim, quanto ao ensino do léxico procurei relacionar as unidades lexicais novas com outras conhecidas, apresentá-las em situação, propiciar o reencontro com essas unidades noutros contextos e proporcionar oportunidades para que os alunos as usassem. Não sendo possível realizar todas as revisões necessárias em aula, procurei sensibilizar os alunos para a indispensabilidade do seu trabalho autónomo.

FONTES CONSULTADAS

- AA. VV (2010). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Sertã – 2010/11-2013/14*. Consultado a 15 de dezembro de 2012, em <<http://aes.ccems.pt/images/stories/PEE%202011%20a%202014.pdf>>
- Bogaards, P. (2001). “Lexical units and the learning of foreign language vocabulary”, *Studies on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 23, pp. 321-343.
- Cervero, M. J. e Pichardo Castro, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Gómez Molina, J. R. (2004). “La subcompetencia léxico-semántica”, in J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 491-510.
- Harmer, Jeremy, (2007). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson Longman.
- Higueras García, M. (2004). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, in *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Nebrija Universidad, pp. 172-192.
- Justicia, F. (1995). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Universidad de Granada.
- Lahuerta Galán, J. e Pujol Vila, M. (1999). “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”, in L. Miquel e N. Sans (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua, pp. 117-138.
- Lewis, M. (2008). *The Lexical Approach*. Hampshire: Heinle, Cengage Learning.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2008). *Teaching Vocabulary. Strategies and Techniques*. Heinle: Cengage Learning.
- Pastor Cesteros, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones Universidad de Alicante, p. 215-222.

ANEXOS

RELATÓRIO DE ATIVIDADES EXTRALETIVAS

OUTUBRO

1. Concurso de abóboras para comemoração do *Halloween*.

Com o objetivo de cativar e envolver os alunos, mas também de os sensibilizar para uma cultura diferente, decidimos realizar um concurso de decoração de abóboras. Assim, elaborámos cartazes, fichas de inscrição, uma caixa para votação e até prémios a atribuir, mas não recebemos nenhuma abóbora. Após uma troca de impressões com algumas colegas, concluímos que o facto de os cartazes terem sido elaborados em língua estrangeira levou a que muitos alunos não tivessem compreendido, ou sequer lido, a informação.

2. Clube de Línguas Estrangeiras

Em colaboração com a Assistente de Francês e a Coordenadora do Departamento de Línguas, iniciámos a atividade no Clube elaborando os cartazes com os respetivos horários e organizando alguns materiais. Desde então, às quartas-feiras à tarde, aí desenvolvemos algumas atividades com os alunos, desde jogos didáticos, à prática da oralidade e/ou explicação de conteúdos abordados nas aulas, bem como várias tarefas de apoio a atividades desenvolvidas na escola.

NOVEMBRO

3. Magusto

No dia 9 de Novembro, as professoras estagiárias estiveram presente na celebração do Magusto na EBPALF.

4. Comemoração do Dia do Mar

Para celebrar a data (16 de novembro), elaborámos, juntamente com a assistente de francês, marcadores com pequenos textos alusivos ao tema do mar nas três línguas estrangeiras, posteriormente distribuídos pelos alunos, na biblioteca, e facultados aos professores nos respetivos livros de ponto.

Coincidindo a atividade desenvolvida na Biblioteca com a aula de Francês, pôde ainda a estagiária Aida Santos, juntamente com a Orientadora de Francês e as turmas 9ºD e 9º E, participar na criação de um poema de grupo alusivo ao tema, que, depois de corrigido, foi traduzido para Inglês, Francês e Espanhol e se encontra agora exposto na biblioteca.

Também as estagiárias Cláudia Oliveira e Isabel Coelho colaboraram com a sua Orientadora de Espanhol na tarefa de correção dos poemas alusivos ao mar redigidos pelos alunos do 8ºA. Depois de corrigidos, os poemas foram expostos no recinto escolar.

DEZEMBRO

5. Colaboração no jornal escolar NOVOS RISCOS

Para a Edição de Inverno, contribuímos com uma página de atividades lúdicas nas três línguas estrangeiras lecionadas na escola.

6. Festa de Natal

Dado que é da responsabilidade das várias turmas de 9º ano organizar, alternadamente, a parte mais lúdica das atividades de final de período, decidimos apenas afixar, na zona do almoço partilhado, votos de Boas Festas em língua estrangeira.

Relativamente ao almoço partilhado, convivemos com os alunos e professores e demos o nosso contributo para a guarnição das mesas das turmas a que nos encontramos afetados.

JANEIRO

7. Celebração do Dia dos Reis (ESPAÑHOL)

A fim de assinalar a data, e promovendo o envolvimento dos alunos em mais uma tradição estrangeira, as estagiárias Cláudia Oliveira e Isabel Coelho compilaram e prepararam mensagens alusivas ao dia. Para além de entregarem uma mensagem a cada aluno da sua turma de Espanhol, as estagiárias colocaram na Biblioteca da escola um cestinho com mensagens destinadas a alunos, professores e funcionários.

8. Colaboração no Projeto *La Chanson en Scène* (FRANCÊS)

Após a participação no XX Congresso da Associação Portuguesa de Professores de Francês (APPF), em setembro de 2012, onde a estagiária Aida Santos tomou conhecimento do projeto em causa, procedeu a Orientadora de Francês à inscrição de 5 alunos da turma a que a estagiária se encontra afeta no concurso, com o objetivo de motivar os alunos para a aprendizagem da língua francesa.

Tendo sido selecionados para a segunda fase, colaborou então a estagiária nalguns ensaios e nas filmagens do vídeo a enviar à Associação Portuguesa de Professores de Francês (APPF).

Além disso, esteve presente nas duas reuniões organizadas pela APPF (Lisboa e Porto) e ainda na mini sessão de formação com o Encenador, aquando da sua visita à escola, para trabalhar com os alunos envolvidos no projeto.

FEVEREIRO

9. Dia dos Namorados

Para celebrar o Dia dos Namorados na Escola, as estagiárias procederam à seleção de canções românticas interpretadas nas três línguas (Francês, Inglês e Espanhol), para que os alunos as pudessem passar na rádio da escola durante os intervalos. Com esta atividade pretendia-se não apenas dar a conhecer aos alunos alguns cantores de sucesso nas línguas visadas, mas também despertar neles o interesse em acompanhar o trabalho desses cantores. Tendo em conta que normalmente os alunos procuram saber a letra das canções, ainda que estas sejam interpretadas numa língua estrangeira, com esta atividade conseguimos, em simultâneo, reunir um objetivo cultural e um objetivo linguístico.

Para a promoção do Francês, foram, ainda utilizados os postais da APPF (Je t'aime...) para comemorar o Dia dos Namorados. Assim, foi solicitado aos alunos das turmas de

Francês que redigissem pequenas mensagens de amor, que foram posteriormente afixadas num placard no átrio da escola.

10. Colaboração no jornal escolar NOVOS RISCOS

Para a Edição de Primavera, contribuímos com a redação de artigos e algumas atividades lúdicas, porém, nem tudo foi publicado.

MARÇO

11. Concurso do Leitor Mais Forte

Dado que a atividade decorreu num dia em que não estivemos na escola, a nossa contribuição passou pela redação e compilação das perguntas a colocar aos alunos aquando do concurso. As perguntas em causa estavam relacionadas com aspetos culturais ou linguísticos das três línguas estrangeiras.

12. Concurso de Leitura (Línguas Estrangeiras)

Procedemos - estagiárias e assistente de francês - à elaboração/ adaptação do cartaz, ficha de inscrição e regulamento do concurso.

Paralelamente, as estagiárias prepararam três alunas do 7º A para participarem no concurso de leitura com o poema “What to Remember in School” de Kenn Nesbitt.

Uma vez que no dia 15 de março, para além do Concurso de Leitura, decorreram várias outras atividades em simultâneo, as estagiárias tiveram que assegurar atividades diferentes. Assim, enquanto no Concurso de Leitura estiveram presentes as estagiárias Cláudia Oliveira e Isabel Coelho, a estagiária Aida Santos acompanhou os alunos de necessidades educativas especiais na atividade da Caça ao Ovo.

13. Caça ao Ovo

Sendo a atividade uma iniciativa nossa - estagiárias e assistente de francês -, pretendíamos promover uma tradição associada à Páscoa e a pelo menos uma língua estrangeira e, deste modo, motivar os alunos para aprendizagem da mesma.

Como tal, considerámos, inicialmente, apresentar as pistas, bem como as regras do jogo, nas três línguas, sendo que os alunos escolheriam a língua em que se sentissem mais à vontade. Todavia, dado que apenas possuíamos inscrições de alunos com Necessidades Educativas Especiais Permanentes (NEEP), colocámos de lado o plano inicial e simplificámos a atividade de forma a estes alunos a poderem realizar. Os alunos tiveram, portanto, de procurar apenas 6 ovos de cor diferente, escondidos previamente num espaço limitado. No final, receberam um prémio, o que muito os alegrou.

Por questões de sobreposição de horário, conforme referido anteriormente, asseguraram a atividade a assistente de francês e a estagiária Aida Santos.

14. Mostra Gastronómica

Selecionámos – estagiárias e assistente de francês – e imprimimos as receitas das iguarias apresentadas na Mostra Gastronómica e ficámos responsáveis pela venda das mesmas no período da manhã.

Nesta atividade, contámos com a colaboração dos alunos do Curso de Serviço de Mesa, responsáveis pela confeção das receitas e ainda pelas vendas durante a tarde. As receitas escolhidas por nós, e confeccionados pelos alunos, foram as seguintes:

- *Scones*, em representação da língua inglesa
- *Tarta de Santiago*, em representação da língua Espanhola
- *Quiche*, em representação da língua francesa

A cada pessoa que comprava uma dessas iguarias, oferecemos a respetiva receita.

15. St Patrick's Day

Assinalámos o Dia de S. Patrício (*St. Patricks's Day*) de forma simbólica, colocando na sala de professores um “pote de ouro”, que continha moedas não de ouro mas de chocolate. Para além de se encontrar decorado com imagens alusivas à ocasião, o pote exibia um curto texto informativo.

16. Feira do Livro

Assegurámos alguns turnos de vigilância na Feira do Livro.

ABRIL

17. Festival de Cinema

Atividade pensada para promoção das três línguas estrangeiras lecionadas na escola, sendo, neste âmbito, projetado um filme em cada língua. Pretendíamos que os alunos tivessem um contacto mais informal com as línguas e que, ao mesmo tempo, se apercebessem que também há filmes franceses/ espanhóis interessantes e divertidos. A seleção dos filmes teve em conta a faixa etária dos alunos. Em comum, as longas-metragens tinham o facto de serem adaptações ao cinema de exemplares de literatura juvenil em cada uma das línguas estrangeiras lecionadas na escola:

3 de abril - *Oliver Twist*

10 de abril - *Manolito Gafotas*

17 de abril – *Le Petit Nicolas*

MAIO

18. Colaboração no jornal escolar *Novos Riscos*

Para esta edição, contribuímos com a redação de artigos relacionados com algumas das atividades desenvolvidas no Clube das Línguas, nomeadamente o Festival de Cinema, a Caça ao Ovo e o apoio na preparação das alunas para o Concurso de Leitura em Língua Estrangeira.

Para além disso, publicámos uma mensagem de agradecimento dirigida a orientadores, colegas, funcionários e alunos, pela possibilidade de realização do estágio no agrupamento e pela forma calorosa como nos acolheram e acompanharam ao longo do estágio pedagógico.

Na sequência das atividades desenvolvidas em duas das aulas lecionadas pela professora estagiária Cláudia Oliveira, procedeu-se ainda à publicação de um texto sobre a Sertã escrito em Inglês por um dos alunos, bem como à publicação de um conto redigido por um dos grupos de trabalho em língua Espanhola.

Types of families

Texts adapted from:
http://www.esreadinglessons.com/types_of_families.htm

Nuclear Family

A nuclear family consists of parents and their children living together. In many countries in Europe and North America, this is the most common form of family.



<http://comu2000nordis.seenation.wordpress.com/2011/05/12/different-cultures-different-values/>

Extended Family



In an extended family, different family members such as grandparents, aunts, uncles and cousins live together. In many areas of the world, such as Asia, the Middle East, Africa, Latin America, and Southern Europe, this type of family is common.

Blended or Reconstituted Family

When the husband or wife in a marriage brings children with them from a past marriage, this is called a blended or reconstituted family. This type of family has become more common due to the increase in divorces.



Name: _____ Number: _____ 7th grade class

A. Match the family descriptions on the left with the types of families you have on the right.

- | | |
|---|---|
| <p>1. I live with my mom, my dad, my brother and my grandparents. That's just great because when my parents are working, my grandmother babysits us and bakes us cookies.</p> <p>2. After my parents got divorced they remarried and I got a new brother and a new sister to play with.</p> <p>3. At home it's just me, my parents and our two dogs. We are very close and we have a lot of fun together.</p> | <p>a. Nuclear Family</p> <p>b. Extended family</p> <p>c. Reconstituted family</p> |
|---|---|

1	2	3

Likes and Dislikes

Expressing likes

I love }
I like } music.
I enjoy }

Music is my **favourite** subject.

Music is **good/fun/ok**.

Expressing dislikes

I hate }
I don't like } music.
I can't stand }

Music **annoys me**.

Music is **bad**.

Justifying


Because...

I like music **because** the lessons are interesting.

I can't stand music **because** it gives me headaches.

PowerPoint

Calvin & Hobbes present




How to ask for and give directions

http://blog.kalidownload.com/2009/02/28/calvin-and-hobbes-illustration-calvin-and-hobbes-3-309524-14724-1200.jpg

Asking for directions

To draw someone's attention
Excuse me, please.

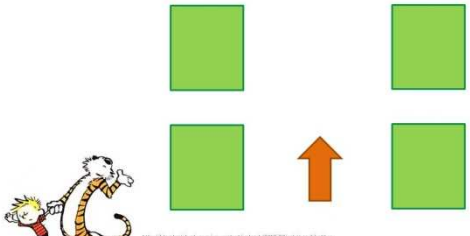
To ask
Can you tell me the way to (the public garden)?
How do I go to (the theatre)?
How can I get to (the riverside)?
Where is (the bookstore)?
Is there (a supermarket) near here?



http://blog.kalidownload.com/2009/02/28/calvin-and-hobbes-3-309524-14724-1200.jpg

Giving directions

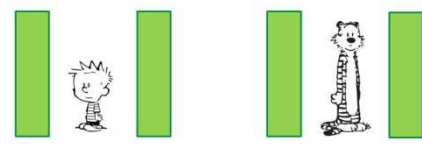
Go straight ahead/on.



http://blog.kalidownload.com/2009/02/28/calvin-and-hobbes-3-309524-14724-1200.jpg

Giving directions

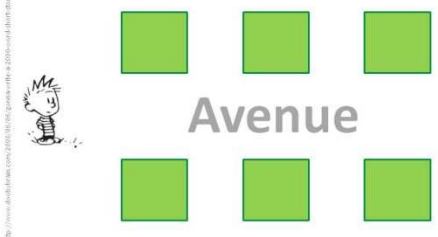
Turn left. **Turn right.**



http://www.istock.com/102424444-calvin-and-hobbes-illustration-calvin-and-hobbes-3-309524-14724-1200.jpg

Giving directions

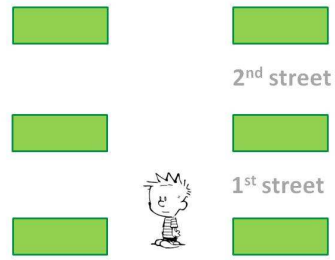
- **Go along (the avenue).**



http://www.istock.com/102424444-calvin-and-hobbes-illustration-calvin-and-hobbes-3-309524-14724-1200.jpg

Giving directions

Take the second street on the left.









http://www.istock.com/102424444-calvin-and-hobbes-illustration-calvin-and-hobbes-3-309524-14724-1200.jpg

Materiais elaborados por Isabel Coelho.

Giving directions


Take the third street on the right.

3rd street
 
 2nd street
 
 1st street  

<http://www.doodlybrain.com/2009/06/06/give-a-write-2009-word-draw-story/>

Giving directions


Go up the hill. Go down the hill.



<http://www.doodlybrain.com/2009/06/06/give-a-write-2009-word-draw-story/>

Giving directions


Walk through the park.



<http://www.doodlybrain.com/2009/06/06/give-a-write-2009-word-draw-story/>

Giving directions


Go over the bridge.



<http://www.doodlybrain.com/2009/06/06/give-a-write-2009-word-draw-story/>

Giving directions

Cross the road.



<http://www.doodlybrain.com/2009/06/06/give-a-write-2009-word-draw-story/>

Locating places

The florist's is on/at the corner of First Street and Second Street.



<https://www.ccsd.washington.edu/education/course/200495/1201/properties/level/3/level/colleges/paths/turnleft/index.html>

Materiais elaborados por Isabel Coelho.

Ficha de trabalho

Asking for directions

Excuse me, please.

Can you tell me the way to (the public garden)?

How do I go to (the theatre)?

How can I get to (the riverside)?

Where is (the bookstore)?

Is there (a supermarket) near here?

Giving directions

Go straight ahead/on.

Turn left/right.

Go along (the avenue).

Take the second/third street on the left.

Go up/down the street.

Walk through the park.

Go over the bridge.

Cross the road.

Locating places

on the corner

on the left

on the right

between

behind

in front of

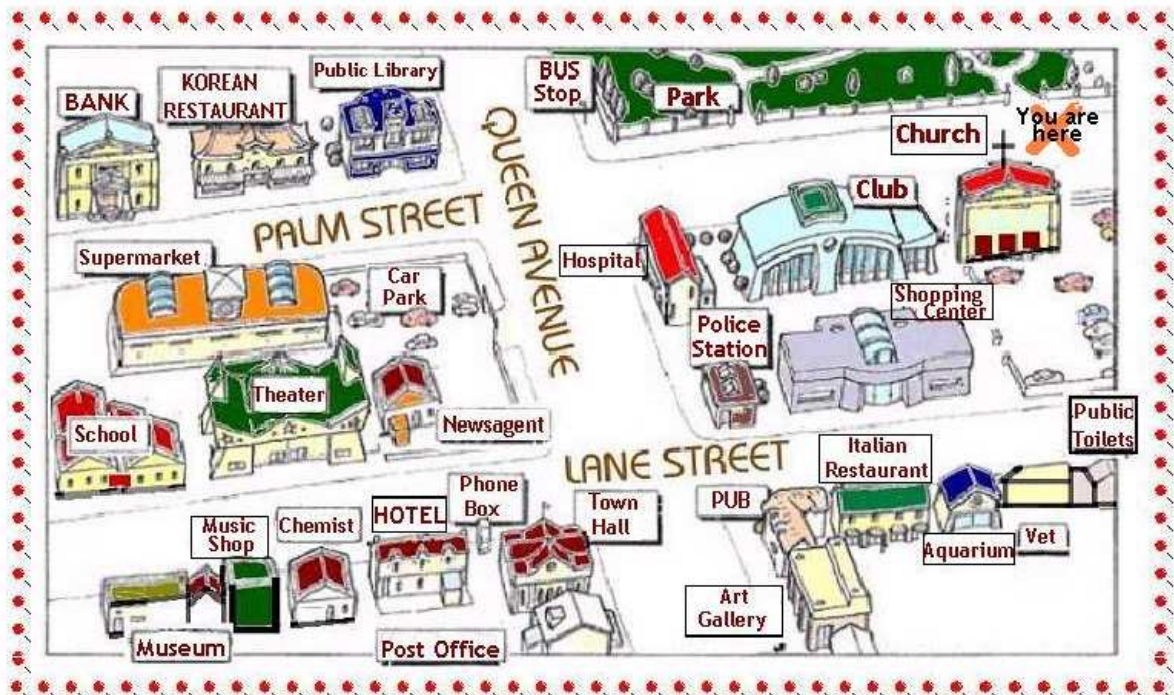
opposite

next to

far from

near

Look at the following map.



Materiais elaborados por Isabel Coelho.

1. Use the expressions from the “locating places” table above to **fill in the gaps**.

- a) The Italian restaurant is located between the Pub and the Aquarium.
- b) The car park is _____ of Palm Street and Queen Avenue.
- c) The park is _____ from where you are.
- d) The church is _____ from where you are.
- e) The Post Office is _____ the Town Hall.
- f) The Town Hall is _____ the Post Office.
- g) The police station is _____ to the shopping centre.
- h) The bank is _____ the Vet.
- i) The supermarket is _____ the bank.
- j) The bus stop is _____ the Park.



<http://blog.kennerby.com/wp-content/uploads/2009/02/calvin-and-hobbes-dancing-calvin-and-hobbes-1395521-1623-1200.jpg>

2. Read the dialogue between a tourist and a passerby, and find out what place the tourist is looking for.

T – Excuse me, please. Is there a ??? near here?
P – Yes! Go straight ahead and take the first street on the left. Then go straight on and turn left on Lane Street. The ??? is on your left, opposite an Italian restaurant.
T – Thank you very much!

??? = _____

3. Order the sentences from **1 to 6** to make a logical dialogue.

The Theatre is on your right, next to the Newsagent.

Excuse me, please.

Thank you!

Then go straight ahead and turn right on Lane Street.

Can you tell me the way to the theatre?

Go straight on and turn left on Queen Avenue.

4. You are next to the bank and you want to go to the music shop but you don't know how. **Imagine a dialogue** with a passerby in which you **ask for directions**.

1. Lee el texto y subraya los falsos amigos.

La presunta abuelita

Había una vez una niña que fue a visitar a su abuela. Cuando llegó al bosque, a lo lejos vio un bulto que se movía. Cuando se acercó vio un oso de espaldas. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, decidió hacer fuego para cocinar un estofado de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas.



De repente apareció un hombre pobre, con la ropa llena de polvo, que le preguntó si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy espantada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se levantó se sintió un poco mareada. El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas de lobo que iban en dirección al sótano de la casa. Al entrar tuvieron un mal presentimiento: la abuelita, de espaldas, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su camisón asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Cuando la abuela salió, llamaron a los guardas del bosque para contarles lo sucedido.

(Adaptado de <<http://www.scribd.com/doc/67979291/Ejercicios-La-Presunta-Abuelita>>)

2. Elige la opción correcta.

2.1. Cuando llegó al bosque, la niña vio...

- una persona
- un animal
- un hueso

2.2. Cuando el hombre se acercó, la niña se quedó...

- asustada
- sorprendida
- enfadada

2.3. ¿Qué le partió el hombre a la presunta abuela?

- Un objeto para colgar la ropa
- Una muleta
- Un diente

2.4. ¿Dónde estaba escondida la abuela?

- En el piso de arriba de la casa
- En una parte subterránea de la casa
- En el jardín

3. Haz corresponder las siguientes definiciones con palabras del texto.

3.1. Partículas de sólidos que flotan en el aire y se posan sobre los objetos. _____

3.2. De singular y extraordinario gusto. _____

3.3. Alimento condimentado con aceite, cebolla y varias especias. _____

3.4. Mueble cerrado, con divisiones y, a veces, con un tablero sobre el cual se escribe. _____

3.5. Aquel a quien se considera posible autor de un delito antes de ser juzgado. _____

(Definiciones adaptadas del Diccionario de la Real Academia Española <<http://lema.rae.es/drae/>>)

Materiais elaborados por Isabel Coelho.

EN EL BAR/RESTAURANTE

TIPOS DE BARES/RESTAURANTES

Restaurante: Establecimiento público donde se sirven comidas y bebidas, mediante precio, para ser consumidas en el mismo local.

Haz corresponder los tipos de bar/restaurante siguientes con su definición.

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Taberna ____ | a) Establecimiento típico, donde se sirven comidas y bebidas. |
| 2. Chiringuito ____ | b) Lugar donde se sirven bebidas acompañadas de pequeñas porciones de alimentos. |
| 3. Mesón ____ | c) Establecimiento público, de carácter popular, donde se sirven y venden bebidas y, a veces, se sirven comidas. |
| 4. Tablado ____ | d) Local para cenar mientras se ven espectáculos de baile y cante flamencos. |
| 5. Bar de tapas ____ | e) Quiosco o puesto de bebidas al aire libre. |

[Definiciones adaptadas del Diccionario de la Lengua Española de la RAE <<http://lema.rae.es/drae/>>]

PEDIR Y DAR INFORMACIÓN

CAMARERO	CLIENTE
Hola, aquí está la carta. ¿Ha/Han elegido ya?	Hola. Gracias. Sí. No, todavía no.
¿Qué va/van a tomar? ¿Qué quiere/quieren? ¿(Qué van a tomar) de primero? ¿(Qué van a comer) de segundo? ¿Qué van a beber? ¿(Qué van a escoger) de postre?	Yo, ... Para mí... A mí me trae... (de primero, ... de segundo, ... de postre)
¡Qué aproveche!	¡Gracias!
Un momento. Ahora lo traigo.	¿Me/Nos trae la sal, por favor? más pan, otra botella de agua,
Aquí está.	La cuenta, por favor. ¡Camarero! Querría pagar, por favor.

VALORAR O CRITICAR LA COMIDA

+	Este filete está muy bueno/ riquísimo/ exquisito.
-	Esta sopa está salada/sosa/muy mala/intragable.

Como muestra de satisfacción por el servicio se suele dar una **PROPINA**.





<http://www.sitiosespana.com/notas/2012/febrero/trucos-menu-restaurante.htm>

Ficha de trabalho

3. Aquí tenéis una lista de lo que tenéis que comprar para ir de acampada.

- ✓ embutidos
- ✓ conservas
- ✓ galletas
- ✓ sillas plegables
- ✓ una mesa plegable
- ✓ un camping gas
- ✓ una barbacoa
- ✓ una nevera
- ✓ una sartén

- ✓ una tienda de campaña
- ✓ un saco de dormir
- ✓ una colchoneta
- ✓ cuerdas
- ✓ una linterna
- ✓ una lámpara
- ✓ una hamaca

Bingo

barbacoa		
	cuerdas	nevera
tienda de campaña		camping gas

	barbacoa	hamaca
linterna		sillas plegables
	mesa plegable	

	galletas	
sartén	camping gas	conservas
	mesa plegable	

conservas	colchoneta	
	galletas	nevera
hamaca		

tienda de campaña		
saco de dormir	embutidos	
	sartén	lámpara

Materiais elaborados por Isabel Coelho.

Questionário aplicado à turma de Inglês

1. Como definirias vocabulário?

2. Qual destas estratégias te parece mais eficaz para introduzir vocabulário desconhecido? Ordena as respostas de 1 a 4, sendo que 1 = menos eficaz e 4 = mais eficaz.

- a) vocabulário associado a imagens _____
- b) vocabulário inserido num exercício de compreensão oral _____
- c) vocabulário inserido num texto escrito _____
- d) vocabulário associado a definições _____

3. E para consolidar vocabulário já estudado, qual te parece a estratégia mais eficaz? Ordena as respostas de 1 a 4, sendo que 1 = menos eficaz e 4 = mais eficaz.

- a) ler o vocabulário num texto escrito _____
- b) ouvir o vocabulário num exercício de compreensão oral _____
- c) escrever o vocabulário num texto que te pede o professor _____
- d) usar o vocabulário num exercício de expressão oral _____

4. Dos seguintes exercícios realizados ao longo do ano, qual/quais deles te ajudou/ajudaram mais a aprender vocabulário e porquê? (Selecciona 1 ou mais respostas e justifica nas linhas abaixo)

- a) Leitura de textos sobre os tipos de família que existem
- b) Colocar mobília na parte da casa onde pode ser encontrada (casa em cartolina)
- c) Escrita da composição “Describe your old house” (Descreve a tua casa antiga)
- d) Completar espaços em frases com expressões para localizar lugares no espaço
- e) Escrita de um diálogo em que alguém pede e alguém dá direções
- f) Encenação oral de um diálogo numa loja de roupa

Questionário aplicado à turma de Espanhol

1. Como definirias vocabulário?

2. Qual destas estratégias te parece mais eficaz para introduzir vocabulário desconhecido? Ordena as respostas de 1 a 4, sendo que 1 = menos eficaz e 4 = mais eficaz.

- e) vocabulário associado a imagens _____
- f) vocabulário inserido num exercício de compreensão oral _____
- g) vocabulário inserido num texto escrito _____
- h) vocabulário associado a definições _____

3. E para consolidar vocabulário já estudado, qual te parece a estratégia mais eficaz? Ordena as respostas de 1 a 4, sendo que 1 = menos eficaz e 4 = mais eficaz.

- e) ler o vocabulário num texto escrito _____
- f) ouvir o vocabulário num exercício de compreensão oral _____
- g) escrever o vocabulário num texto que te pede o professor _____
- h) usar o vocabulário num exercício de expressão oral _____

4. Dos seguintes exercícios realizados ao longo do ano, qual/quais deles te ajudou/ajudaram mais a aprender vocabulário e porquê? (Selecciona 1 ou mais respostas e justifica nas linhas abaixo)

- g) Visualização da curta-metragem “Mi papá es director de cine”
- h) Escrita da composição “Cómo sería un mundo sin cine”
- i) Encenação oral de um diálogo no restaurante
- j) Leitura de dois e-mails sobre o mundo do trabalho
