



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Raquel Beatriz Pereira Vasques

**A aprendizagem e o uso de léxico na aula
de Espanhol Língua Estrangeira**

outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Raquel Beatriz Pereira Vasques

A aprendizagem e o uso de léxico na aula de Espanhol Língua Estrangeira

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob orientação do
Doutor Doutor Joaquín Nuñez Sabarís
e da
Doutora Maria de Lourdes Dionísio

outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Raquel Beatriz Pereira Vasques

Endereço eletrónico: raquelbeatriz_@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade : 13041600

Título do Relatório: A aprendizagem e o uso de léxico na aula de Espanhol Língua Estrangeira

Supervisores:

Doutor Doutor Joaquín Nuñez Sabarís

e da

Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Ano de conclusão: 2012

Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho: ___/___/___

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que, apesar da distância e das adversidades, me apoiou incondicionalmente. A sua coragem, a sua ternura, o seu amor e os seus sacrifícios ajudaram-me a superar os obstáculos....É uma lição de vida.

Ao meu pai que sempre acreditou em mim e que me deu força e coragem para concluir esta nova etapa. Os seus conselhos foram indispensáveis....

Ao Paulo, pelo seu apoio, pela sua paciência e pela sua estabilidade....

Aos professores Xaquín e Carina, pelos conselhos, orientação, disponibilidade e acompanhamento. Foi um real prazer ter feito este estágio com estes profissionais.

Aos alunos, pela colaboração...

Em especial à Dani, pelo seu incentivo, a sua disponibilidade e a sua generosidade. Obrigada!

À todos os meus amigos, pelo apoio e a amizade.

A aprendizagem e o uso de léxico na aula de Espanhol Língua Estrangeira

RESUMO

O presente trabalho de investigação-ação inseriu-se no âmbito da realização do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Este estudo teve como objetivo principal a aprendizagem e o uso de léxico na turma de 10º ano de escolaridade de Espanhol Língua Estrangeira e reflete o trabalho realizado no contexto de intervenção pedagógica supervisionada.

Deste modo, foram formulados os seguintes objetivos: (1) Aferir preferências e dificuldades dos alunos na aprendizagem e uso de léxico; (2) Promover a prática de um enfoque comunicativo através de atividades sistemáticas de aprendizagem e uso de léxico motivadoras para a turma; (3) Desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem; (4) Refletir sobre a eficácia das atividades e estratégias implementadas na sala de aula para alcançar os objetivos anteriores.

Após um reconhecimento do contexto de intervenção, foram delineadas, implementadas e avaliadas estratégias de intervenção que permitissem desenvolver a competência lexical, tendo por base os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem e um enquadramento teórico ajustado.

Tendo em consideração os resultados obtidos ao longo deste processo, foi possível concluir que as estratégias de aprendizagem, lúdico-educativas, providenciaram, positivamente, a aprendizagem e o uso do léxico promovendo uma abordagem comunicativa e fomentando uma pedagogia para a autonomia. De facto, os alunos envolvem-se ativamente quando motivados para a aprendizagem.

A aprendizagem e o uso de léxico na aula de Espanhol Língua Estrangeira

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche-action a été inséré dans le domaine de la réalisation du stage professionnel du Master en enseignement du Portugais et de l'Espagnol au collège et au lycée. Cette étude a eu pour but l'apprentissage et l'usage du lexique en classe de Seconde, dans le domaine Espagnol Langue Vivante et reproduit le travail effectué dans le cadre de l'intervention de pédagogie supervisée.

Ainsi, les objectifs suivants ont été formulés : (1) Mesurer les préférences et les difficultés des élèves dans l'apprentissage et l'usage du lexique ; (2) Promouvoir la pratique d'une méthode communicative à travers d'activités systématiques d'apprentissage et usage du lexique motivantes pour la classe; (3) Développer l'autonomie des élèves, en encourageant l'usage de stratégies d'acquisition et l'usage du vocabulaire et en promouvant la réflexion des élèves face à leur apprentissage ; (4) Réfléchir sur l'efficacité des activités et stratégies réalisées dans la salle de classe pour atteindre les objectifs antérieurs.

Après avoir pris connaissance du contexte d'intervention, des stratégies d'intervention ont été définies, réalisées et évaluées à fin de permettre le développement de la compétence lexicale, reposant sur les documents orienteurs du processus de l'enseignement et apprentissage et sur l'encadrement théorique ajusté.

En tenant compte des résultats obtenus au cours de ce processus, il a été possible de conclure que les stratégies d'apprentissage, ludiques et éducatives, ont assurées, positivement, l'apprentissage et l'usage du lexique promouvant un abordage communicatif et encourageant une pédagogie pour l'autonomie. En effet, les élèves s'engagent activement lorsqu'ils sont motivés pour l'apprentissage.

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
RÉSUMÉ	vii
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – Contextualização da intervenção	19
1.1 Aprendizagem e uso de léxico.....	19
1.1.1 Papel do léxico na aprendizagem das línguas (Enfoque lexical).....	19
1.1.2 Desafio comunicativo e autonomia.....	24
1.1.3 Estratégias e técnicas de aprendizagem.....	29
1.2 Contexto de intervenção.....	38
1.2.1 O estabelecimento escolar.....	38
1.2.2 A turma.....	39
1.3 Plano Geral de Intervenção	42
CAPÍTULO II – Contexto Geral de Intervenção	49
2.1 Atividades de aprendizagem e uso de léxico na turma de Espanhol.....	50
2.1.1 Sequência didática 1.....	50
2.1.1.1 Avaliação da sequência didática 1.....	54
2.1.2 Sequência didática 2.....	57
2.1.2.1 Avaliação da sequência didática 2.....	59
2.1.3 Sequência didática 3.....	61
2.1.3.1 Avaliação da sequência didática 3.....	63
2.1.4 Sequência didática 4.....	65
2.1.4.1 Avaliação da sequência didática 4.....	68
2.1.5 Sequência didática 5.....	70
2.1.5.1 As curtas-metragens.....	70
2.1.5.1.1 Avaliação das curtas-metragens.....	73
2.1.5.2 O organizador pessoal de Espanhol (e-portefólio).....	77
2.2. Síntese avaliativa do projeto.....	79
CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	93
Anexo 1 – Questionário.....	95

Anexo 2 – Grelha de observação global.....	97
Anexo 3 – Grelha de observação centrada.....	99
Anexo 4 – Questionário de autoavaliação.....	101
Anexo 5 - Questionário de autoavaliação das curtas-metragens.....	103
Anexo 6 - Orientações para a elaboração do organizador pessoal.....	105
Anexo 7 - Jogo de tabuleiro “ <i>De tiendas</i> ”.....	109
Anexo 8 – Crucigrama.....	115
Anexo 9 - Ficha de trabalho “ <i>Mi cara...Mi cuerpo...</i> ”.....	117
Anexo 10 - Instruções “ <i>Juego de roles</i> ”.....	119
Anexo 11 - Ficha de trabalho (<i>Las rebajas</i>).....	121
Anexo 12 - Grelha de observação/avaliação das curtas-metragens.....	123
Anexo 13 - Modelo de Organizador Pessoal elaborado por um elemento da turma.....	125
Índice de quadros	
Quadro 1 – Síntese descritivas das estratégias de investigação.....	48
Quadro 2 – Níveis Comuns de Referência (nível A1): Aspetos qualitativos do uso oral da linguagem.....	77
Índice de figuras	
Figura 1 – Diagrama das estratégias de aprendizagem.....	32
Índice de gráficos	
Gráfico 1 – Opção pela disciplina de Espanhol.....	40
Gráfico 2 – Circunstâncias em que os alunos usam o vocabulário.....	40
Gráfico 3 – Dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem do léxico.....	41
Gráfico 4 – Atividades favoritas dos alunos.....	41
Gráfico 5 – Autorregulação das aprendizagens dos alunos na aula 1.....	55
Gráfico 6 – Autorregulação das aprendizagens dos alunos na aula 2.....	60
Gráfico 7 – Autorregulação das aprendizagens dos alunos na aula 3.....	64
Gráfico 8 – Autorregulação das aprendizagens dos alunos na aula 4.....	69
Gráfico 9 – O meu desempenho no uso/na aplicação do léxico.....	73
Gráfico 10 – O meu desempenho no trabalho de grupo.....	74
Gráfico 11 – O meu desempenho na dramatização.....	75

Abreviaturas/siglas

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

EA – Estratégias de Aprendizagem

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

“A aprendizagem e o conhecimento do vocabulário
são decisivos para poder comunicar-se.”

In Enseñar Lengua, Daniel Cassany

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio inscreveu-se no âmbito da obtenção da profissionalização no Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Teve como propósito central a descrição do projeto de investigação-ação, implementado numa turma de 10º ano nível 1 da Escola Cooperativa Vale S. Cosme, alusivo à aprendizagem e ao uso de léxico na aula de ELE. Esta temática está patente na realização de atividades desenvolvidas, nos resultados obtidos através da aplicação das mesmas, na apreciação dos alunos e nas minhas considerações face ao desenvolvimento da minha prática letiva.

A aquisição do vocabulário é uma grande preocupação para um docente de Língua Estrangeira (LE) e o modo como é aplicado é essencial para uma aprendizagem eficaz. O seu domínio procura facilitar a compreensão e a comunicação da língua-alvo. Com efeito, “la progresión en la expresión oral y escrita depende sustancialmente del incremento del vocabulario” (Tejero, 1999: 165).

Contudo, esta abordagem não pode concentrar-se unicamente na listagem de palavras enquanto estratégia de memorização ou técnicas de associação ou com o uso de um dicionário, pois poderia interferir gradualmente no interesse e empenho do público-alvo. Deve-se incentivar os falantes não nativos a conhecer, através de uma abordagem mais próxima e autêntica, o real significado das palavras.

Neste sentido, a aprendizagem de vocabulário é, na minha opinião, mais eficaz quando pomos em prática um enfoque que tenha por finalidade última incrementar a competência comunicativa do aluno. Como afirma Moreno Ramos (1999: 25), “as rotinas interativas dinamizam os intercâmbios na sala de aula, tornando-o um espaço mais comunicativo”. Desta forma, os alunos são preparados para situações que podem surgir em contextos fora da sala de aula e, por este motivo, é adoptada uma “abordagem (...) orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas” (Conselho da Europa, 2001: 29).

Nesta medida, tratando-se de uma LE, mais especificamente Espanhol, e de acordo com as informações recolhidas durante a minha observação, a escolha desta temática e a necessidade em desenvolvê-la foram proeminentes. Foi ainda à luz dos

documentos orientadores de ensino e aprendizagem que decidi explorar o léxico, considerando o método de ensino comunicativo mais apropriado.

Desta forma, foram levados a cabo os seguintes objetivos: aferir preferências e dificuldades dos alunos na aprendizagem e uso de léxico; promover a prática de um enfoque comunicativo através de atividades sistemáticas de aprendizagem e uso de léxico motivadoras para a turma; desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem e refletir sobre a eficácia das atividades e estratégias implementadas na sala de aula para alcançar os objetivos anteriores.

Assim, para que os objetivos deste projeto de investigação-ação sejam alcançados, foram previstas estratégias de aprendizagens (EA) e de uso da LE que ambicionassem melhorar ambos, sendo que estas estratégias “são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua” (Cohen *et ali* cit. por Paiva, 1998). Portanto, é extremamente importante implementar estratégias que facilitem a aprendizagem de uma LE e que promovam o uso de léxico através de uma abordagem comunicativa.

De modo a envolver ativamente o grupo-alvo neste processo, foram promovidas atividades direcionadas para a prática de um enfoque comunicativo a fim de dar prioridade ao uso de língua em situações reais fomentando habilidades interpretativas (ler e ouvir) e habilidades expressivas (falar e escrever). Por outro lado, foram também delineadas estratégias que fomentassem a autonomia dos alunos, consciencializando-os face ao seu próprio processo de aprendizagem, estimulando o espírito crítico. “Un apprenant autonome est un apprenant capable de prendre en charge son apprentissage, c’est-à-dire d’assumer la responsabilité de la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et techniques mises en œuvre, le contrôle du déroulement de l’acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.) et l’évaluation de l’acquisition réalisée” (Holec cit. por Gettliffe: 62). Além disso, pretendeu-se a construção de um Organizador Pessoal de Espanhol direcionado para o léxico, incluindo-o no e-portefólio já institucionalmente integrado. Este instrumento de trabalho serviu para envolver os alunos no processo de autorregulação da aprendizagem de forma ativa. Desta forma, o e-portefólio permitiu aos discentes selecionar e organizar as suas aprendizagens, tornando-os autónomos para aperfeiçoar os seus conhecimentos.

No primeiro capítulo deste relatório será realizada uma contextualização teórica do tema do projeto, um enquadramento contextual do estudo e a caracterização da turma-alvo. Também serão referenciados alguns documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem e a pertinência dos mesmos no tocante ao tema do projeto. Ainda neste capítulo será apresentado o plano geral de intervenção através do qual o leitor terá acesso à justificação teórica do tema, aos objetivos e às respetivas estratégias delineadas.

O segundo capítulo será reservado para o desenvolvimento e avaliação da intervenção. Nele constará a descrição da fase de observação e serão analisadas as percepções dos alunos, as suas dificuldades, as suas atitudes e as manifestações de preferências face ao desenvolvimento do tema da intervenção. Consequentemente, serão descritas, de forma pormenorizada, as atividades realizadas e a percepção dos alunos face ao seu desempenho através dos dados recolhidos nas grelhas de autorregulação da aprendizagem. Paralelamente, na secção intitulada síntese avaliativa do projeto, confrontarei estas informações com os objetivos e pressupostos inicialmente traçados.

Por último, as considerações finais retratarão as conclusões e limitações ao longo desta formação profissional.

No desfecho deste relatório estarão elencados as referências bibliográficas e os anexos representativos deste estudo.

CAPÍTULO I – Contextualização da intervenção

1.1 Aprendizagem e uso do léxico

1.1.1 Papel do Léxico na aprendizagem das línguas (Enfoque lexical)

Hatch (1983: 84) cit. por Boni (2011: 1) ressalta a importância do léxico para a aquisição de uma segunda língua: "Quando o nosso objetivo principal é a comunicação, quando temos pouco da nova língua sob nosso controle, é o léxico que é crucial. As palavras [...] tornarão a comunicação básica possível".

Indubitavelmente o ensino de uma língua passa pela aprendizagem do léxico. Trata-se de uma condição decisiva para o falante, pois desta forma, permitir-lhe-á comunicar. Como afirma Audigier (2005: 5), para ser entendido e ser compreendido "*son seul recours consiste à passer par les mots*". De facto, isto permite-nos calcular a importância do léxico no contexto escolar enquanto fonte de qualquer comunicação.

De igual modo, Widdowson sustenta que toda a comunicação enceta com as palavras: "sentences are not essential for communication, as child speech, foreigner speech, public notices, single word text demonstrate: drink, warning, stop, exit, ladies, etc..., are communicative events. So communication, text, and thus discourse, starts with the word" (Idem: 5).

Entende-se por léxico um conjunto de palavras por meio dos quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si (Vilela, 1995: 13). Neste sentido, o conhecimento dessas palavras permite-lhes adquirir habilidades linguísticas, tais como "la capacité de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, de traduire éventuellement, les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs" (Holec, 1994: 1).

Cervero & Pichardo (2000: 9) confirmam ainda que a tarefa dos docentes consiste em oferecer aos alunos "*una selección o parcelación del léxico que les permita alcanzar [sus] objetivos comunicativos*".

Para tal, é necessário determinar o vocabulário mediante o seu nível. De acordo com o nível elementar do grupo-alvo que me foi atribuído, foi de primordial importância basear-me nos documentos orientadores do processo de ensino/aprendizagem.

Por um lado, o QECRL (Conselho da Europa, 2001: 34-35), divide as

competências comunicativas em competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, que passo a citar:

a) A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações.

b) A competência sociolinguística refere-se às condições socioculturais do uso da língua. É sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade).

c) A componente pragmática prevê o respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia.

Por outro lado e para além das referidas anteriormente, o Programa da disciplina de Espanhol, nível iniciação, sugere ainda o desenvolvimento de duas subcompetências suplementares: a discursiva e a estratégica (Fernández, 2001 :18):

d) A subcompetência discursiva ou textual é a capacidade de relacionar as frases para produzir mensagens coerentes nos diversos tipos de texto (narração, descrição, ensaio) e nas intervenções orais.

e) A subcompetência estratégica é a capacidade de ativar mecanismos para resolver problemas de comunicação (estratégias de comunicação), e fazer com que a aprendizagem seja mais fácil e tenha mais sucesso (estratégias de aprendizagem).

Ao longo de todo o programa, insiste-se particularmente no desempenho de estratégias que levem o aluno a aprender a aprender e assumir assim a responsabilidade na própria aprendizagem.

Todas essas competências têm por objetivo o desempenho da competência comunicativa, contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-aprender).

De um modo geral, o Conselho da Europa adverte que, para realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes devem mobilizar as capacidades gerais, anteriormente apresentadas e combiná-las com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua.

Após esta perspectiva global das competências gerais que o aluno deve mobilizar, o referido programa privilegia, entre outros, o léxico enquadrado na subcompetência linguística, sendo que esta visa a compreensão e a expressão. Acrescenta ainda que “está ao serviço da comunicação e é nesta perspectiva que deve ser tratada na aula de língua espanhola e não como um fim em si mesmo” (Fernández, 2001: 18).

Concomitantemente, é estabelecido que um aluno de 10º ano de iniciação deve possuir “um bom repertório de vocabulário elementar, embora apresente dificuldades quando aborda um tema abstracto” (idem: 27).

De acordo com a abordagem comunicativa, as palavras devem ser apresentadas em contexto e servir a comunicação, nomeadamente os “*actes de paroles*” em prol do ensino de palavras isoladas que, segundo Bérard (1991: 60) é a garantia desta abordagem.

Contudo, se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, as tarefas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena (Conselho de Europa, 2001: 29).

Tal como afirma Nguyen (2004) o ensino do vocabulário é ensinar aos alunos a assimilar os atos de comunicação, a capacidade de usar de um modo criativo os meios linguísticos para satisfazer as necessidades de comunicação.

Segundo Thornbury (2002, cit. por Maciel: 3), com o aparecimento da abordagem comunicativa em 1970, o papel do vocabulário foi repensado, sendo que o valor comunicativo do vocabulário foi reconhecido e tornou o vocabulário um objetivo de aprendizagem.

Tendo em conta o programa da disciplina de Espanhol, verifica-se que este prevê que se desenvolva a competência comunicativa através da lecionação de conteúdos lexicais favorecendo e explorando o “vocabulário próprio das situações e temas propostos”; as “famílias de palavras e valor dos afixos mais frequentes”; os “sinónimos e antónimos usuais”; o “reconhecimento do nível formal ou informal do léxico nas situações trabalhadas” (idem: 48).

O QECRL indica, por seu turno, que a competência lexical baseia-se “no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (Conselho da Europa, 2001: 159). “Os elementos lexicais incluem: expressões fixas, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos (...) e palavras isoladas” (idem: 159); “As expressões

fixas incluem expressões feitas” (idem: 159), como por exemplo “saudações”; “provérbios” e “arcaísmos”; “expressões idiomáticas” e “estruturas fixas” (idem: 159).

Além do referido, ainda prevê que os alunos desenvolvam a sua competência lexical:

- a) pela simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos;
- b) pela dedução ou pela utilização de um dicionário, etc., consultando-o de acordo com as necessidades surgidas durante as tarefas e as atividades;
- c) pela apresentação das palavras em contexto, por exemplo, nos textos dos manuais escolares e na sua utilização subsequente através de exercícios, de atividades de exploração, etc.;
- d) pela apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, ações correspondentes, objetos diversos, etc.);
- e) pela memorização de listas de palavras, etc., com a tradução correspondente;
- f) pela exploração de campos semânticos e pela construção de “mapas mentais”;
- g) pela prática do uso de dicionários monolíngues e bilingues, *thesauri* e de outras obras de referência;
- h) pela explicação do funcionamento da estrutura lexical e consequente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.);
- i) por um estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em L1 e L2 (semântica contrastiva).

(idem: 209)

Além disso, o mesmo documento apresenta-nos escalas ilustrativas do conhecimento e uso do vocabulário: os utilizadores do nível A1 devem “ter um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas” (idem: 160). Este nível é o “mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares” (idem: 61).

O interesse em fomentar o vocabulário nos alunos não obedece somente a desejos quantitativos ou qualitativos de instrução escolar. Pretende-se desenvolver e melhorar a competência lexical. Não basta conhecer as palavras. é necessário saber usar as palavras e adequá-las a cada situação de índole comunicativo (Moreno, 1999: 59).

De facto compete ao aluno a capacidade de compreender e utilizar, oral ou por escrito, as palavras que encontra e que necessita para situações de comunicação. Para atingir este objetivo, é necessário concentrar-se na aquisição da competência lexical.

Parece natural que a competência lexical, que poderia ser definida como o capacidade de usar as palavras de forma adequada e eficaz na interação verbal, é parte da competência comunicativa (García Velasco, 2007: 166).

De acordo com Cassany em *Enseñar Lengua*, o critério qualitativo para valorizar o domínio do léxico é a distinção entre o vocabulário ativo e o vocabulário passivo, relacionados diretamente com as habilidades recetivas e produtivas. A primeira designação engloba as palavras que um indivíduo é capaz de compreender e a segunda designação agrupa as palavras que uma pessoa utiliza quando fala e escreve no seu quotidiano, mediante a sua formação e as suas atividades.

A aquisição ativa do vocabulário deve concentrar-se no ensino, no entanto ainda se verifica uma aprendizagem de vocabulário recetivo. Dado à extensão dos conteúdos programáticos associado à limitação da gestão do tempo, frequentemente é solicitado aos alunos que apreendam as palavras para serem capazes de as reconhecer.

De facto, é deveras difícil precisar com exatidão quais as palavras imprescindíveis para um falante de uma língua. A competência lexical renova-se constantemente, nunca é estável (Idem, 1994: 381).

Todavia, o inventário do *Plan Curricular de Cervantes* serve de orientação geral para trabalhar as unidades lexicais¹ referentes aos temas abordados na intervenção pedagógica e cumprir os objetivos do nível A1.

De igual forma, no QCERL refletem-se as necessidades mais básicas e delimitam as situações nas quais podem interagir um aprendente. Estão especificadas tanto as situações como os lugares ou tempos onde costuma haver um intercâmbio comunicativo, que instituições ou organizações estão implicadas, que pessoas e objetos, que acontecimentos e operações e que tipo de textos pode encontrar o aprendente (Conselho da Europa, 2001: 78-79).

¹Entende-se por unidades lexicais os elementos fundamentais do léxico, pois tudo o que o léxico mental pode tratar como uma unidade individual pode ser considerada uma unidade lexical (Boulton, 2008: 4).

Parece portanto claro que não basta adquirir um conhecimento alargado do vocabulário, é necessário saber aplicá-lo, portanto a competência lexical é um fator determinante da performance verbal (Smith 1941, cit. por Nagy & Herman 1987: 23).

Como sublinha Cassany (1994), a função do ensino da língua não só amplia a bagagem lexical dos alunos, mas também os seus conhecimentos sobre as características e o funcionamento das palavras enquanto unidades, em todas as suas dimensões.

Deste modo, este estudo baseia-se na premissa de que aprender uma língua significa aprender a usá-la e a comunicar entre si, usando o léxico como instrumento técnico. A aprendizagem lexical só faz sentido se for utilizada para a comunicação. O aluno deve adquirir a capacidade de utilizar as palavras ou unidades lexicais assimiladas nas produções orais ou escritas. Daí a competência lexical.

1.1.2 Desafio comunicativo e autonomia

O quadro teórico deste estudo assenta-se na metodologia comunicativa, na medida em que a língua enquanto sistema tem como objetivo a comunicação. Este é trabalhado na aprendizagem e no ensino das línguas estrangeiras, logo “*a língua é comunicação*” (Cassany, 1994: 35).

A necessidade de comunicar está previamente determinada pelo QECRL (Conselho da Europa, 2001: 19) pois este descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua.

Tal como refere Galisson (1991: 17), esta metodologia centra o ensino de uma LE na base da comunicação.

Nesta perspetiva, para atingir a promoção da comunicação surgiu a metodologia da abordagem comunicativa a partir dos anos 70 contra o caráter rígido e irrealista da metodologia audiovisual. Demasiada sistemática, esta última limitava a iniciativa do aprendente cujo papel era adquirir as noções que lhe eram transmitidas e, por consequência, produzir enunciados reduzidos (Temkeng, 1987).

O objetivo principal da abordagem comunicativa é então de “transformer la classe en un lieu de communication et d’interactions (horizontales et non exclusivement verticales)” (Duchiron, 2003: 10). Para tal, em todas as realizações dessa abordagem, destaca-se a centralidade do papel do aluno no processo de

aprendizagem, a sua necessidade e o seu interesse (Savignon, cit. por Mattos & Valério, 2001: 3).

Nunan (apud Brown, 1994 cit. por Portela) listou cinco características da abordagem comunicativa:

- uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem;
- a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo da sua aprendizagem;
- uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

Deste modo, a abordagem comunicativa apoia-se no conceito de competência comunicativa, conceito chave do etnógrafo Dell Hymes que corrobora a ideia de que para comunicar, não basta conhecer a língua, o sistema linguístico: é igualmente necessário saber utilizá-la em função do contexto social (Bérard, 1991: 18). Este demonstrou claramente a sua preocupação com o uso da língua.

Gumpers & Hymes (1972, cit. por Lomas, 2003: 16) confirmam que:

A competência comunicativa é aquilo que um falante necessita saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos. Como o termo chomskiano sobre o qual é modelado, a competência comunicativa refere-se à habilidade para agir. Torna-se necessário distinguir entre o que um falante sabe – as suas capacidades inatas/inerentes – e a maneira como se comporta em situações particulares. No entanto, enquanto quem estuda a competência linguística procura explicar aqueles aspetos gramaticais que se pensa serem comuns a todos os homens, os analistas da competência comunicativa consideram os falantes enquanto membros de uma comunidade, como expoentes de funções sociais, e procuram explicar como eles usam a linguagem para se autoidentificarem e levarem a cabo as suas atividades.

Ainda contrariamente a Chomsky que defende a teoria da competência linguística associada ao conhecimento da língua, Cassany (1994: 84) defende que “el uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje”.

De encontro à teoria de Chomsky, Bérard (1991 :17), acrescenta ao conhecimento das normas gramaticais (competência linguística) *la maîtrise de leurs*

normes d'emploi (règles d'usage)”.

De facto, para alcançar e ter sucesso, não basta aprender a estrutura da língua (gramática), como enfatiza Chomsky, o aluno deve ser capaz de comunicar com a língua e desenvolver este conjunto de competências.

Na perspectiva de Canale & Swain, a aquisição da competência comunicativa alcança-se quando se usa, de forma apropriada, um conjunto de conhecimento, destrezas e normas que são essenciais a um comportamento comunicativo não só *correto* mas também, e sobretudo, *adequado* às características do contexto e da situação em que tem lugar o intercâmbio comunicativo (Lomas, 2003: 18).

E é neste sentido que o objetivo do professor se centra. Este deve motivar o aluno à “donner envie de se raconter, l’encourager à observer, à dépasser l’explicite et à s’impliquer, c’est-à-dire, à donner son avis personnel sur un texte, une image, une phrase, des personnages, un événement d’actualité; c’est le solliciter à prendre part, à faire preuve de sens critique, [le pousser] à des échanges, etc” (Ott-Richard, cit. por Duchiron, 2003: 16).

Krashen menciona ainda que a aquisição de uma LE numa abordagem comunicativa varia em função da autoestima, da motivação e do nível de ansiedade. O aluno que está com autoestima, sente-se mais capaz de aprender, a motivação deixa o aluno mais concentrado nas explicações e a ansiedade tende a focalizar mais na forma do que na comunicação (Krashen, cit. por Portela: 3).

Segundo o mesmo autor, “o professor é o primeiro gerador de *input*. Este deve criar um ambiente interessante e amigável no qual o aluno se sinta seguro para que ocorra a aquisição da língua. Deve orquestrar um número rico de atividades e materiais, os quais devem estar ligados com as necessidades dos alunos visando ao interesse do aluno pelo idioma” (Idem: 55).

Para que estas orientações teóricas se reflitam eficazmente na minha prática pedagógica, não foi possível negligenciar a finalidade substancial deste trabalho enquanto professor-investigador: o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Este conceito é parte integrante das ferramentas, dos materiais e das atividades escolhidos para a sua evolução.

De acordo com Flávia & Moreira (1993: 25-26), o desenvolvimento da abordagem comunicativa deve não apenas focalizar-se nos processos cognitivos da aquisição linguística, mas também nos mecanismos de tipo sócio-afetivo e relacional,

situando-nos num paradigma humanista da educação, orientado para a autonomia do aluno.

No âmbito da didática das línguas, a conceção da autonomia é definida por Henri Holec, como *“la capacité de prendre en charge son propre apprentissage”* (Holec cit. por André, 1989: 31).

Assim, o mesmo autor defende a implementação de um sistema autodirigido que consiste num *“type d’apprentissage mieux adapté aux exigences d’une véritable centration sur l’apprenant”*. Além disso, a sua prática e a sua reflexão sobre a mesma afigura-se ser *“le meilleur moyen pour l’apprenant d’acquérir les capacités nécessaires pour assumer le rôle qu’il doit jouer”* (Idem: 58-59).

Se analisarmos os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem de língua, verificamos que o *Plan Curricular de Cervantes* e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas salientam a importância da autonomia no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

De facto, o primeiro documento norteador do ensino propõe que segunda finalidade geral do currículo é *“conseguir que los alumnos alcancen un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sean capaces de continuar dicho proceso de forma autónoma una vez finalizado el currículo”*.

Relativamente ao segundo documento, este menciona, entre outros aspetos, que:

Os aprendentes devem também ser levados a refletir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspetos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia (Conselho da Europa, 2001: 86).

A aprendizagem autónoma pode ser encorajada se o ‘aprender a aprender’ for considerado parte integral da aprendizagem da língua, de forma a que os aprendentes tomem progressivamente consciência do modo como aprendem, das opções que lhes são oferecidas e que melhor lhes convêm (Idem:199)

Retomando a última opção metodológica para a aprendizagem e o ensino das línguas, segundo alguns autores, um dos caminhos metodológicos para que o aluno possa *“aprender a aprender”* é o ensino explícito e sistemático das estratégias de aprendizagem (Castro & Seba, 2010: 6).

De facto, para se ser bem sucedido e autónomo na aprendizagem de uma LE, é necessário aliar uma habilidade e competência comunicativa a uma competência de aprendizagem que se caracteriza pelo domínio de EA que permitem aumentar o saber

e gerir todo este processo de forma eficaz e autónoma (Vieira & Moreira cit. por Castro & Seba).

Baseando a minha prática pedagógica nestas orientações teóricas, foram delineadas estratégias de aprendizagem que tornam os alunos mais ativos e independentes, de modo a promover o seu sucesso. De facto, compete aos agentes facilitadores da aprendizagem, atualmente, preparar os estudantes para assumirem um papel construtivo e ativo nas suas aprendizagens ao longo da vida (Lopes da Silva *et al.*, 2004: 12).

R. Oxford (1990: 1) sumaria o conceito de estratégias da seguinte maneira:

Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence.

Tal como afirma Oxford, estas EA aperfeiçoam a competência comunicativa, uma vez que “ajuda[m] os alunos a participar ativamente numa situação de comunicação autêntica” (Oxford cit. por Castro²).

Trabalhos no domínio de Ciências Cognitivas e Linguística mapearam muitas estratégias de aprendizagem e na secção dedicada às estratégias serão referidas as taxonomias de Schmitt (1997) e de Oxford (1990).

Nesta medida, verificar-se-á, pormenorizadamente, na secção dedicada às estratégias se a taxonomia de Oxford (1990) se adequa, uma vez que o seu sistema de classificação para as estratégias de aprendizagem de vocabulário parece o mais capaz de capturar e organizar a ampla variedade (Boni, 2011: 6).

No âmbito específico do ensino/aprendizagem de uma LE, Vieira & Moreira asseguram que é possível combinar a *abordagem comunicativa* com a *abordagem de desenvolvimento da autonomia* (Vieira & Moreira: 1993).

Resumidamente, a abordagem comunicativa tende, em primeira instância, a reaproximar-se da realidade e a fornecer ao aprendente um acesso a esta realidade de comunicação o mais rápido possível. Por um lado, esta dinâmica permite adquirir um “savoir-faire” e, por outro lado, em certa medida, um “savoir-être”.

²O documento consultado não se encontra paginado. As páginas aqui apresentadas correspondem à paginação realizada automaticamente pelo leitor de pdf.

A segunda vantagem gira à volta da motivação: a motivação do docente porque tem um responsabilidade na escolha dos documentos, da programação das atividades, variando as práticas de trabalho. Mas sobretudo a motivação do aluno pelo seu confronto com o real: interesse dos documentos, variedade, e possibilidade em investir nas suas aquisições ao nível da compreensão primeiro e da expressão em seguida.

Por último, o fator mais importante e mais positivo é o investimento dos discentes nas suas aprendizagens, na gestão do trabalho da aula. Esta participação ativa que vai ao encontro da autonomia, da responsabilidade dos aprendentes e do grupo têm um efeito benéfico na aprendizagem (Bérard, 1991: 61).

1.1.3. Estratégias e técnicas de aprendizagem

As observações de aulas levaram-me a perceber que alguns alunos, embora entendam o vocabulário dado, sentem dificuldade em adquiri-lo e empregá-lo em situações concretas. Assim sendo, para a prossecução e eficácia deste projeto, deduzi que a sua relevância passaria pela necessidade em dar mais ênfase às EA a desenvolver aquando da aprendizagem de léxico, promovendo a competência comunicativa e tornar os aprendentes mais autónomos e conscientes ao nível da autorregulação de aprendizagem.

Esta noção de uso e de aprendizagem da língua é evidente enquanto “processo autónomo e centrada no aluno (Raya *et al.*, 2007: 23), mencionado no QECRL:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (Conselho de Europa, 2001: 29).

Inclusivamente, o Ministério da Educação ressalva que o caminho para a autonomia passa pelo aprender a aprender, pelo desenvolvimento consciente de estratégias de aprendizagem. Baseado nos autores citados pelo documento, este aponta para as seguintes estratégias gerais, considerando-os mais proveitosos na

aprendizagem das línguas:

- Possuir uma razão consistente para aprender a língua estrangeira (que reflita uma motivação instrumental ou de integração) e desenvolver, para além disso, a motivação para realizar as tarefas de aprendizagem.
- Ter uma atitude positiva face à nova língua e cultura, assim como a capacidade de se adaptar a novas situações.
- Acreditar que se é capaz de aprender uma nova língua.
- Ser capaz de responder às situações de aprendizagem sem ansiedade ou inibição.
- Aproveitar todas as oportunidades para usar a língua que se aprende.
- Comunicar o mais possível na língua estrangeira, centrando a atenção no sentido mais do que na forma.
- Tentar transmitir a mensagem ensaiando diferentes formas (paráfrases, sinónimos, palavras inventadas, etc.)
- Estar disposto a arriscar, mesmo que isso implique a possibilidade de cair no ridículo.
- Inferir e intuir ou adivinhar o que não se conhece.
- Completar a aprendizagem que resulta do contacto direto com os falantes da língua estrangeira com a aprendizagem realizada através de técnicas de estudo (como, por exemplo, fazer listas de vocabulário). Isto implica a atenção à forma.
- Possuir suficiente competência analítica para perceber, categorizar e memorizar as características da língua estrangeira e também para aprender com os próprios erros.

Nesta perspetiva, o interesse que portamos ao ensino de uma LE leva a interrogar-nos sobre os mecanismos de aprendizagem e de aquisição de uma panóplia de vocábulos e a forma como os implementamos pedagogicamente.

À luz das orientações teóricas, verificamos que com a abordagem comunicativa, o ensino explícito do léxico tende a desaparecer, dando lugar ao ensino implícito, que defende a aprendizagem em contexto.

Porém, o autor Sökmen (1997) citado *in* Carabela, defende que, na prática, concilia-se o ensino direto do vocabulário (no método de gramática e tradução) e a aprendizagem implícita (no método comunicativo).

Por um lado, Schmitt (Idem: 7) afirma que a aprendizagem explícita ou direta centra a sua atenção na informação que é necessário aprender e garante a sua aprendizagem. Por outro lado, o mesmo autor refere que a aprendizagem implícita ou indireta aparece quando se usa a língua com finalidade comunicativa e que,

consequentemente, afirma que a aprendizagem torna-se mais lenta, já que se trata de uma aprendizagem gradual e menos sistemática.

Por seu turno, Nation (1990: 2) caracteriza a aprendizagem direta do vocabulário na qual os alunos fazem exercícios e atividades, como exercícios de construção de palavras e jogos de vocabulário, focados no vocabulário. No entanto, na aprendizagem indireta do vocabulário, a atenção dos alunos é focada em alguns outros recursos que normalmente são a mensagem transmitida.

Para Raya *et al.* (2007: 15), qualquer que seja a abordagem seguida, deverá ter a intenção de desenvolver tanto o conhecimento implícito como a capacidade de comunicar. Dito de outro modo, a atenção ao sentido é ainda mais central na facilitação da aquisição da língua. Uma aula centrada no sentido visa envolver os alunos em tarefas que tenham um propósito, que estejam enquadradas em contextos significativos e que reflitam a língua tal qual é usada, autenticamente, no mundo fora da sala de aula. O ensino centrado no sentido fornece ao aluno o *input* para processamento e possibilita oportunidades para o *output* do aluno, o que contribui para a aquisição de conhecimento implícito (Ellis, 1990).

Neste sentido e apesar da abordagem lexical dar mais ênfase à aprendizagem indireta do léxico, as estratégias implementadas ao longo da minha intervenção englobaram ambas as assinaladas anteriormente. De facto, para que o aluno possa aprender o léxico que necessita, porque não pode ser ensinado na sua totalidade, é necessário dar importância ao ensino explícito e implícito de estratégias para a aprendizagem do léxico.

Tal como referi no subcapítulo anterior deste estudo e à luz das orientações teóricas, de entre os dois autores nomeados Schmitt e Oxford, a propósito dos mapas de estratégias de aprendizagem de vocabulário, a de Oxford contempla um dos sistemas mais completo estabelecido até ao momento.

De facto, Oxford, citado no artigo de Bohn, divide as EA em dois grupos: estratégias diretas que envolvem as estratégias de memória, as cognitivas e as de compensação e estratégias indiretas, subdivididas em estratégias metacognitivas, afetivas e sociais, conforme mostra o diagrama abaixo:

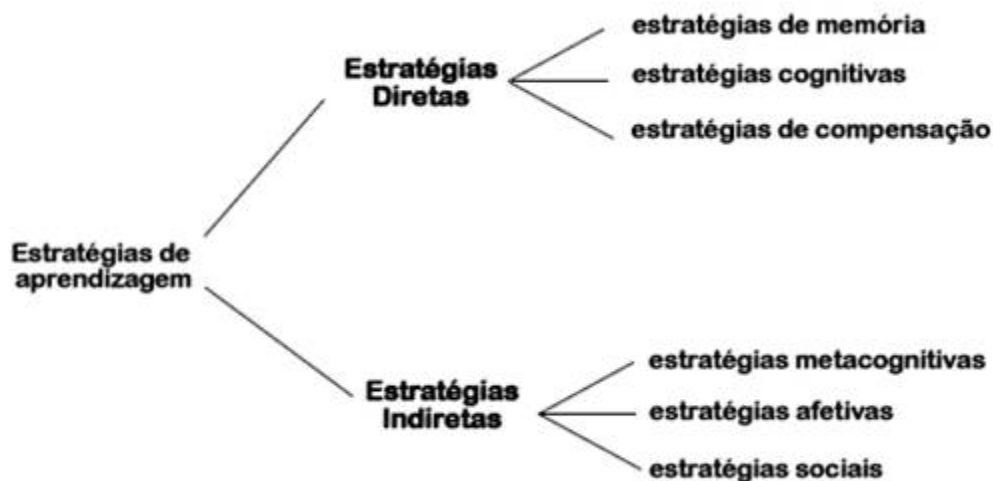


Fig 1: Diagrama das estratégias de aprendizagem de acordo com Oxford (1990 :16).

Por um lado, as estratégias diretas relacionam-se com a forma como os aprendentes lidam diretamente com a língua alvo. Bohn expõe pormenorizadamente a função de cada estratégia:

- **Estratégia de memória:** permite ao aprendente armazenar as novas informações sobre a língua-alvo através do uso de imagens e sons, uso de rimas, utilização de palavras-chave, substituição de novas palavras num contexto. Para que essa estratégia seja bem utilizada, Oxford (1990) sugere que ela seja usada simultaneamente com a estratégia metacognitiva e com a estratégia afetiva.
- **Estratégias cognitivas:** são essenciais na aprendizagem de uma nova língua. O aprendiz utiliza a estratégia cognitiva quando ele compreende e produz uma nova informação. Os meios utilizados dentro dessa estratégia são: praticar através da repetição, praticar os sons da língua, fazer anotações ou resumos sobre as novas informações adquiridas, assistir a filmes, séries televisivas, noticiários, ouvir música.
- **Estratégias de compensação:** permitem ao aluno utilizar a língua mesmo que ele não tenha conhecimento suficiente. Suas limitações são compensadas através do uso dessas estratégias, como adivinhar o significado da palavra desconhecida, usar pistas linguísticas como prefixos, recorrer à língua materna, usar mímicas e gestos.

Por outro lado, as indiretas dizem respeito à gestão da aprendizagem.

- **Estratégias metacognitivas:** são ações que os aprendentes executam para coordenar a sua própria aprendizagem, através do planificação, avaliação e controle. São exemplos das estratégias metacognitiva: prestar atenção quando alguém fala,

estabelecer metas e objetivos, procurar oportunidades para praticar autoavaliação e auto-monitorização.

- **Estratégias afetivas:** a emoção, as atitudes, a motivação e os valores são fatores que influenciam na aprendizagem da língua. Para que o aprendente tenha o controle sobre esses fatores, ele desenvolverá as seguintes estratégias afetivas: diminuir sua ansiedade ouvindo música, respirando fundo, encorajando-se criando afirmações positivas, gratificando-se e medindo sua temperatura emocional através da discussão dos seus sentimentos com alguma pessoa, fazer observações se está tenso ao usar a língua-alvo.

- **Estratégias sociais:** a sua utilização permite aprender a língua através da interação e da colaboração com outros indivíduos sejam estes aprendentes ou falantes da língua-alvo. Alguns exemplos das estratégias sociais são: fazer perguntas, pedir esclarecimentos, pedir correções, cooperar com os outros, praticar a língua com outros alunos e aprender a cultura da língua.

Apesar desta classificação parecer apropriada, Schmitt verificou a necessidade da criação de uma nova categoria para essas estratégias: as Estratégias de Determinação (DET), pois considera que a taxonomia de Oxford não menciona nenhuma categoria que descreva adequadamente o tipo de estratégias utilizado pelo aprendente quando ele enfrenta a descoberta do significado da palavra nova sem o recurso de uma pessoa especializada (Boni, 2011: 6).

Contudo, apesar das críticas recebidas, a taxonomia de Oxford foi aquela que considerei a mais apropriada para aprender palavras, pois esta, para além de apresentar uma aplicação prática das estratégias, inclui algumas estratégias de carácter lúdico.

Verificar-se-á que, ao longo da minha intervenção pedagógica, algumas estratégias indicadas foram utilizadas. Tal como havia definido no plano de intervenção, as estratégias delineadas correspondentes aos objetivos formulados e as respetivas tarefas propostas ditaram a sua eficácia.

Dentro do quadro educacional, Cassany apresenta estratégias mais concretas, que passo a citar:

- *Objetivos léxicos y lengua:*

O objetivo global de uma aula é melhorar a compreensão e a expressão do aluno, por isso a aprendizagem o léxico deve inserir-se neste âmbito. O aluno precisa de

compreender as palavras dos textos que lhe são fornecidos e utilizá-las de forma precisa e adequada nos textos que produz.

- *Aprendizaje por inmersión:*

A atividade escolar deve levar os alunos a converter o vocabulário passivo em ativo, da mesma maneira que deveria instituir na precisão da sua linguagem. Nesta aprendizagem, são muito importantes os recursos imaginativos que põem o aluno em contacto com realidades distintas em prol do seu entorno quotidiano e que, por sua vez, lhe proporciona léxico e conceitos novos.

- *Selección léxica:*

Neste ponto, os docentes têm de ser conscientes do léxico que o aluno deve adquirir. Para tal, é necessário analisar as necessidades pessoais e as do grupo, situadas no meio-envolvente a que pertencem. O autor acrescenta ainda que se deve procurar que as aprendizagens dos alunos tenham o máximo de rendimento comunicativo.

- *Estratégias de aprendizaje*

A função do professor não é simplesmente de apresentar palavras novas aos alunos, de explicar-lhes o significado e a sua função, mas também é a de prepará-los para poder renovar e enriquecer constantemente o seu vocabulário pessoal. Deve-se favorecer o interesse dos alunos para ampliar o seu vocabulário e sugerir estratégias de investigação. Por outras palavras, trata-se de ver os alunos enquanto sujeitos autónomos que desenvolvem o seu vocabulário e não enquanto objeto passivos que trazem e memorizam palavras desconhecidas.

- *Diccionario*

É de igual forma necessário que os alunos conheçam as possibilidades que lhe oferece esta ferramenta de consulta é, de facto, um instrumento imprescindível para a aprendizagem do léxico e da língua em geral. As suas informações e o seu uso proporcionam um grau de autonomia muito elevado. Contudo, Cassany alerta para que esta ferramenta seja utilizada nos momentos necessário, pois no que respeita ao nível inicial, poderia resultar desmotivador. Em contrapartida, o autor sugere a construção de um dicionário próprio ou da aula.

- *Juegos de vocabulário*

Os exercícios lúdicos são muito úteis para praticar a agilidade mental e a associação de ideias. Alguns jogos favorecem a memorização, outros praticam a rapidez de reflexos, etc.

Este enfoque didático proposto por Cassany serviu igualmente de base para definir as estratégias delineadas no início desta investigação-ação.

De acordo com Wilkins (1972: 133 cit. por Maciel) “aprender vocabulário é aprender como as palavras se relacionam com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras”. Assim, ensinar técnicas de aquisição de vocabulário vai muito além do que apenas conhecer seu sentido, pois é necessário dar oportunidade a possíveis formas de uso.

Como já havia sido referido anteriormente, o ensino de estratégias está intimamente relacionado com os princípios do método comunicativo, que faz com que o aluno desempenhe o papel de protagonista, o torna responsável pela sua aprendizagem e responda à necessidade e ao desejo de conseguir que ele seja autónomo no seu processo de aprendizagem. Permite-lhe que continue a aprender fora da sala de aula (Higueras, 2004: 22).

Para que este ensino seja exequível, a sala de aula é um dos espaços, não o único, que contribui para melhorar a bagagem lexical do aluno (Cassany *et al.*, 1994: 382).

Segundo o autor, é relevante ter em conta parâmetros gerais no que à elaboração de atividades diz respeito:

- 1- Exercícios de aulas que recriam situações reais ou verosímeis de comunicação, de maneira a que as diversas etapas do processo comunicativo se praticam na aula durante a realização da atividade. Assim, os alunos implicam-se totalmente no trabalho, porque têm alguma motivação (*vacío de información*, interesse pelo tema, etc.), participam livremente e com criatividade (podem eleger qual a linguagem utilizar, como se comunicam, etc.) intercambiar entre eles algum tipo de informação e receber uma avaliação (feedback) da comunicação realizada.
- 2- Os exercícios de aula trabalham com unidades linguísticas de comunicação, ou seja, com textos completos, e não só com palavras, frases ou fragmentos entrecortados.
- 3- A língua que aprendem os alunos é uma língua real e contextualizada. Isto significa que os alunos trabalham com textos autênticos, que não foram criados especialmente para a educação e tão pouco excessivamente manipulados. (...)

- 4- Os alunos trabalham muitas vezes em pares ou em grupos. É a melhor maneira de organizar situações de comunicação na aula, além de ser um dos pontos importantes da renovação pedagógica em geral.
- 5- Os exercícios da aula permitem que os alunos desenvolvam as quatro habilidades linguísticas da comunicação (Cassany *et al.*, 1994: 87).

De um modo geral, no segundo capítulo, e apesar do tempo de lecionação ser limitada, o leitor terá acesso às atividades implementadas sugeridas por este autor, tais como, exercícios de *vacío de información*, *juegos de roles*, apoios textuais, atividades que promovam o trabalho colaborativo e, poderá verificar, através das planificações e das descrições das aulas que todas as habilidades foram trabalhadas.

Ainda no período em que privilegiou a abordagem comunicativa, começou-se também a falar da importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Com a abordagem comunicativa, jogos didáticos ou lúdico-educativos apresentam-se num contexto real e uma necessidade de utilizar o idioma e o vocabulário específico com uma finalidade lúdico-educativa (Andreu & García: 122).

A verdade é que este tipo de atividade ajuda consideravelmente a relaxar, desinibir e incrementar a participação dos alunos, sobretudo a participação criativa, além de servir de reforço das aulas anteriores. Mais uma vez ao longo da minha intervenção recorri algumas vezes ao uso do jogo enquanto ferramenta e não como atividade exclusiva ou dominante (Idem: 124).

O QECRL também pormenoriza, no capítulo 7, a função que realizam as tarefas de aprendizagem e o ensino das línguas e destaca os usos lúdicos da língua e os usos estéticos da língua. O primeiro desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua, mas não está apenas confinado ao domínio educativo. Propõem-se exemplos de atividades lúdicas que comprovam aquilo que foi dito sobre as características do jogo e classificam os jogos da seguinte forma:

- Jogos sociais de linguagem: entre outros, destacam-se o jogo de mímica e o jogo de tabuleiro implementados na intervenção.
- Atividades individuais: destaque em particular o crucigrama implementado na segunda sequência didática.
- Trocadilhos, jogos de palavras.

No que respeita aos usos estéticos da língua, deve-se ter em conta a indicação do referido documento:

- Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As atividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interativas ou de mediação, e podem ser orais ou escritas.

De entre outras atividades, refiro mais especificamente:

- A audição de textos criativos ou audiovisuais, destacando a primeira actividade da quarta sequência.
- Representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, destacando ainda os *juegos de roles* ou a curta-metragem.

No que diz respeito a estas últimas tarefas Labrador & Morote (2008: 78) afirmam que a dramatização pode ser considerada como uma atividade lúdica porque fomenta não só a expressão como também a gestualização e a voz (expressão linguística, corporal, plástica e rítmico-musical). O seu carácter fundamental é a globalização conducente a conseguir a expressão total. Apresenta a vantagem de pôr o estudante em presença de realidades desconhecidas para o qual se planificará, de forma simples ao mais complexo (primeiro interpretará objetos, animais, personagens, progressivamente se passará a situações mais complicadas como cenas e histórias reais ou imaginárias e finalmente, poderá enfrentar-se com representações de textos variados).

Nesta perspectiva, os jogos de dramatização permitem relacionar a língua-alvo com a própria personalidade do estudante, o que implica uma ação-reflexão sobre a língua.

Por isso, o jogo é “un elemento motivador que fomenta la creatividad y espontaneidad del alumno” (Labrador & Morote, 2008: 84).

Por fim, creio que seria importante focar o maior problema que dificulta os alunos na sua aprendizagem: a facilidade com que os alunos se esquecem das palavras aprendidas.

Higuera (2004: 16) refere que aprender um léxico é um processo complicado e que o esquecimento parece afetar mais o léxico do que a gramática ou a fonologia. Portanto, o objetivo da aprendizagem de léxico é conseguir que a informação lexical passe da memória a curto prazo para a memória a longo prazo.

Neste sentido, Thornbury (Idem: 16) propõe certas técnicas que podem ser trabalhadas pelos docentes para evitar ou superar o esquecimento, tais como: repetir atividades, empregar regras mnemotécnicas, propiciar o reencontro com essas palavras noutros contextos, espaçar as revisões, proporcionar oportunidades para que

se usem palavras e para que haja um processo cognitivo profundo e refere ainda que o grau de profundidade afetiva que causam as palavras possa interferir na memorização.

Assim, Higuera (2004: 16) considera necessário planificar o ensino do léxico de maneira cíclica e revisar continuamente o apreendido, pois está demonstrado que são precisos vários encontros com uma unidade lexical para que passe a formar parte do léxico ativo.

Resumidamente, ensino do léxico herda os seus princípios e técnicas do ensino comunicativo da língua. De facto, é necessário prestar a atenção às necessidades concretas dos alunos; trabalhar o ensino explícito e implícito de estratégias para conseguir a autonomia; respeitar os diferentes estilos de aprendizagem; ensinar de forma contextualizada ou descontextualizada o léxico; trabalhar as quatro habilidades; incorporar a componente lúdica na aprendizagem e relacionar os conteúdos lexicais com outros conteúdos que integram a competência comunicativa (Idem, 2004: 6).

1.2 Contexto da intervenção

1.2.2 O estabelecimento escolar

A minha intervenção pedagógica realizou-se na Escola Cooperativa de Vale São Cosme – Didáxis situada na freguesia de Vale S.Cosme, no concelho de Vila Nova de Famalicão. Pertence ao setor privado cooperativo do sistema educativo português com contrato de associação.

A preocupação central da Didáxis centra-se na qualidade do ensino e das aprendizagens. Assim, inspirada nos valores e princípios do cooperativismo, o seu Projeto Educativo é autónomo, pois define a sua própria política educativa, baseando-se no respeito pela liberdade de aprender e ensinar e no direito a orientar a educação dos filhos. “Cada escola tem a sua realidade e a especificidade de cada estabelecimento de ensino, a diversidade dos seus públicos escolares fazem de cada projeto um documento único” (Projeto Educativo Didáxis: 3). O tema escolhido para este projeto é “Pelo Cooperativismo, Para a Educação, Por Portugal” e a sua missão é de promover a educação e formação escolar não superior nas diversas modalidades previstas no Sistema Educativo e noutros sistemas de formação e qualificação, desenvolvendo um ensino de excelência e de qualidade.

1.2.3 A turma

A minha intervenção incidiu numa turma de Espanhol do 10ºano de escolaridade da área de Ciências e Tecnologias. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a turma situa-se no nível A1 (utilizador elementar - nível iniciação). Os sujeitos envolvidos que foram alvo de execução deste projeto eram constituídos por 22 alunos, oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino, e a média de idades era de 15 anos.

Ao longo das primeiras aulas observadas, a turma-alvo revelou-se heterogénea. Na sua maioria os alunos mostravam-se bastante motivados para a comunicação e para a aprendizagem, quando solicitados pelo docente, apesar de não possuírem um repertório vocabular suficiente para produzir um discurso fluído. Contudo, sobressai ainda uma grande quantidade de discentes que se revela pouco dinâmica e inibida quando solicitada a participar oralmente nas aulas.

De acordo com os dados do questionário implementado no período de observação (v. Anexo 1), foi possível diagnosticar as principais dificuldades dos alunos face à aprendizagem do léxico e conhecer as suas preferências, com o intuito de desenhar atividades motivadoras.

Acresce-se que o PCIC (Instituto Cervantes, 2006) aponta para a implementação desta tipologia de questionários enquanto observação sistemática para a consciência e regulação do processo: utilizar cuestionarios con objeto de tomar conciencia de las propias preferencias, tendencias, actitudes, etc. en relación con la tipología de tareas, la selección de procedimientos de aprendizaje, el desarrollo de estrategias, etc.

A questão inicial prendeu-se com a eleição da disciplina de Espanhol e onze alunos afirmaram que se deveu ao gosto pela língua, nove selecionaram esta disciplina como sendo de fácil compreensão dado à proximidade ibérica. Apresento de seguida o gráfico representativo das diferentes opções (gráfico 1).



Gráfico 1: Opção pela disciplina de Espanhol

Relativamente ao léxico, os resultados obtidos assentam nos métodos mais usados pelos discentes para a memorização de novas palavras e as atividades que gostariam de ver operadas nas aulas para favorecer a aprendizagem de vocabulário. Após a sua realização, verificou-se que, em geral, os alunos reconhecem que a aprendizagem do vocabulário serve maioritariamente para ampliá-lo, ajuda na compreensão de textos, desenvolve a expressão escrita e serve para desenvolver a expressão oral.

Os alunos referiram ainda que usam mais vezes o vocabulário no contexto da sala de aula, quando têm dúvidas e quando é solicitado pelo professor. A abordagem quase nula através de conversações em tempo real, representado no gráfico 2, originou a ideia de promover um enfoque comunicativo para esta carência.

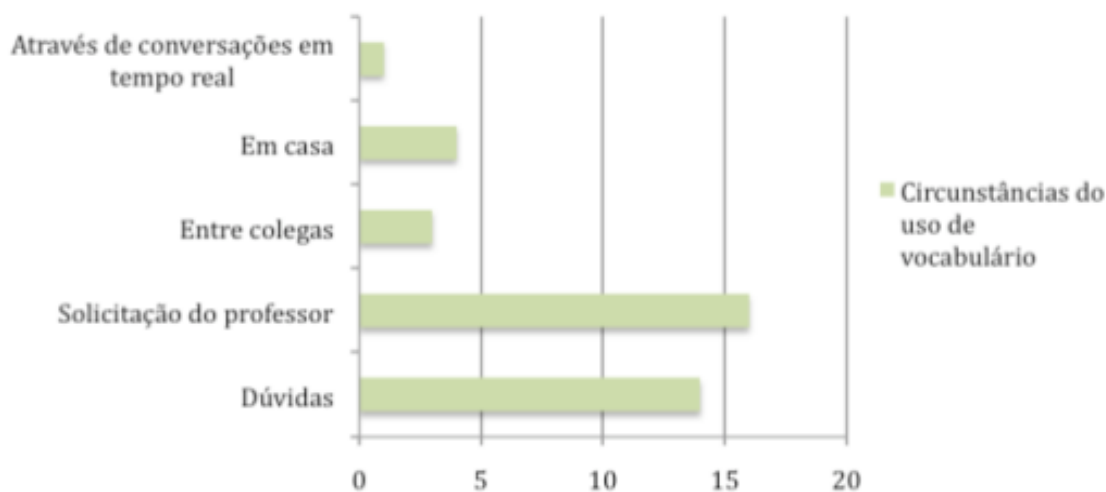


Gráfico 2: Circunstâncias em que os alunos usam o vocabulário

Afirmaram igualmente que todo o conhecimento lexical alcançado é aplicado em todas as destrezas, salientando a expressão oral e escrita.

Além disso, em contexto de sala de aula, o processo de memorização, a dicção e a compreensão foram apontados pelos discentes como fatores predominantes que dificultam a sua aprendizagem/uso do vocabulário, dados ilustrados no gráfico 3.

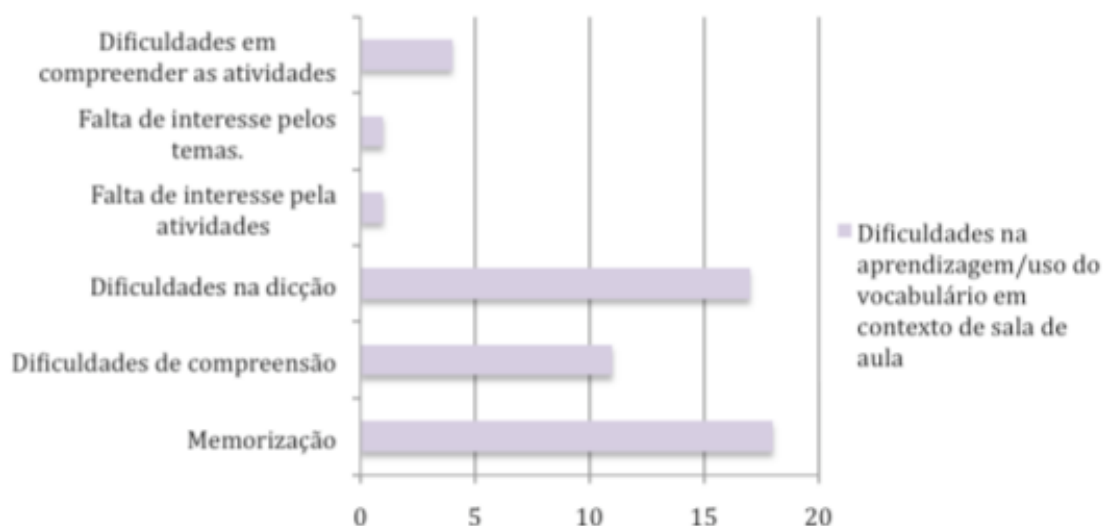


Gráfico 3: Dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem do léxico

Relativamente às atividades sugeridas pelos alunos a partir da listagem que indiquei no questionário, os inquiridos foram quase unânimes quanto à dinamização de jogos para a aquisição e ampliação de vocabulário. Em seguida, os discentes referiram associações de imagens, palavras cruzadas ou crucigramas, criação de listas de vocabulário, sopa de letras e reproduções áudio visuais como atividades preferenciais que querem ver dinamizadas na sala de aula.

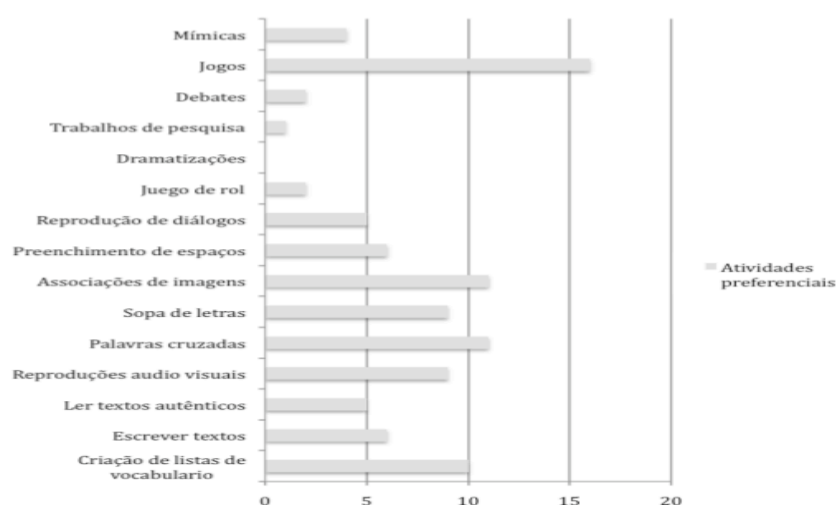


Gráfico 4: Atividades favoritas dos alunos

Ao observar o gráfico 4, evidencia-se que as dramatizações não foram mencionadas enquanto atividade preferencial. De modo geral, as atividades que implicam desenvolver a destreza oral foram as menos referidas. Este facto deve-se essencialmente à heterogeneidade da turma, pois apesar de haver alunos motivados outros demonstraram ainda pouca segurança e alguma inibição.

1.3 Plano Geral de Intervenção

Nesta secção, é apresentada uma visão geral do plano de intervenção com os objetivos delineados e as respetivas estratégias didáticas que foram desenhados ainda no início do estágio profissional.

Na tentativa de encontrar estratégias pedagógicas de sucesso que visem a aprendizagem motivadora e uso do léxico, este estudo ambicionou dar resposta aos seguintes objetivos:

1. Aferir preferências e dificuldades dos alunos na aprendizagem e uso de léxico.
2. Promover a prática de um enfoque comunicativo através de atividades sistemáticas de aprendizagem e uso de léxico motivadoras.
3. Desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e de uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem.
4. Refletir sobre a eficácia das atividades e estratégias implementadas na sala de aula para alcançar os objetivos anteriores.

Para que se tornasse possível encontrar respostas a estes objetivos, foi imprescindível investigar princípios teóricos que remetessem para a aprendizagem do léxico e adquirir informações científicas que orientasse a minha ação, apresentados no capítulo anterior.

Além disso, tal como afirma Lanchec (1976: 55), a motivação desempenha um papel fundamental no ensino e, particularmente, no ensino das línguas. Nesta perspetiva, a motivação para a aprendizagem ocupou um lugar essencial na minha prática pedagógica. Os resultados obtidos no anexo 1, nomeadamente no respeitante às dificuldades e preferências dos alunos, determinaram as minhas opções quanto às atividades seleccionadas ao longo do processo de ensino.

Pretendeu-se então que os discentes se animassem para a aprendizagem na aula de Espanhol, sentindo que os conhecimentos transmitidos lhes fossem úteis em

contextos comunicativos não só no contexto escolar como fora da sala de aula. Com efeito, o alcance desses objetivos reside essencialmente na sala de aula, pois é “na dinâmica da sala de aula que os alunos devem familiarizar-se com o uso das estratégias” (Maciel, 2006: 4)¹.

No sentido de responder aos objetivos supracitados deste projeto, foi necessário delinear algumas estratégias de intervenção que promovam o desenvolvimento e o uso da competência lexical, apontando para uma abordagem comunicativa. Assume-se desde já que, no ensino de vocabulário em LE, a aquisição ativa de uma palavra nova surte efeito quando aproximada ao contexto e apresentada por temas. Relativamente a este aspeto, Lalhó adverte que:

En ce qui concerne maintenant les techniques privilégiées pour la présentation et la mémorisation du vocabulaire, il est très important que les enseignants reconnaissent (...) que les mots s'apprennent mieux en contexte et qu'ils sont mieux mémorisés s'ils sont présentés en regroupements thématiques.

(Lalhó, 2009: 41).

Na formação profissional de um professor, o estagiário deve assistir às aulas dos orientadores cooperantes, uma vez que servem de indicador para a qualidade e eficácia da sua prática pedagógica enquanto futuro docente. A observação de aulas é parte integrante do processo de ensino/aprendizagem e funciona como um guia, através do qual se reconhecem as dificuldades, o contexto e as necessidades e a partir dela utilizar uma metodologia mais adequada ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos: *“l'observation sert à recueillir des données qui seront plus tard analysées afin de prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage”* (Bertocchini & Costanzo: 7).

Assim, após conhecer a orientadora cooperante, a turma-alvo e o conteúdo programático da disciplina, esta fase inicial resumiu-se a um período de observação de aulas e à recolha de informações.

Neste sentido, para além do questionário referido no ponto 2.1 deste relatório, foram utilizadas como suporte duas grelhas de observação: uma grelha de observação geral (anexo 2) na qual defino e registo as principais tarefas da aula tendo em conta a seguinte estrutura: conteúdos, atividades/tempo, materiais, objetivo(s) cumprido(s) e adequado(s) ao nível, destrezas trabalhadas e estratégias de aprendizagem. E uma grelha de observação direcionada para o tema escolhido (anexo 3) na qual identifico

as competências do professor e do aluno e analiso a sua eficácia.

Com este último instrumento e através dos diários de observação elaborados, foi possível analisar e verificar que, ao longo das aulas observadas, os aprendentes relacionavam palavras novas com conhecimentos anteriores; realizavam exercícios de vocabulário com o auxílio do dicionário; transcreviam, com novas palavras, as ideias centrais de um texto; criavam palavras inexistentes; usavam termos aproximados e recorriam ainda à língua materna. Contudo, deve-se salientar que as estratégias adotadas pela professora cooperante tiveram sempre um resultado positivo e os alunos mostraram interesse pelos conteúdos lecionados.

Partindo ainda do pressuposto de que “o professor reflexivo é, então, aquele que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Oliveira *et al.*: 9), adotei uma postura de professora reflexiva acerca das minhas práticas através da elaboração de reflexões críticas acerca das aulas lecionadas de modo a detetar as preferências, constrangimentos e progressos dos alunos, relativamente ao tema deste relatório.

Os resultados obtidos no questionário inicial serviram de base para que fossem delineadas estratégias que facilitassem a memorização do vocabulário e que colmatassem as dificuldades de compreensão, através de atividades diversificadas, motivadoras e contextualizadas. De acordo com o QECRL (Conselho da Europa, 2001: 90), as estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para ativar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objetivos pessoais.

No que diz respeito à dicção, foram promovidas atividades de expressão oral de modo a que os discentes se familiarizassem com a LE, promovendo a prática de um enfoque comunicativo.

No que concerne o segundo objetivo, para que esteja sempre presente o enfoque comunicativo, tornou-se necessário adotar estratégias que desenvolvam a aquisição e uso de léxico, promovendo a prática de um enfoque comunicativo, com o recurso a materiais autênticos e com o desenvolvimento de atividades motivadoras e sistemáticas para a turma. Como afirma Lomas (2003: 15), “a educação linguística e literária nas aulas deve contribuir sobretudo para ajudar os alunos a saber fazer coisas

com as palavras, e desta maneira, a melhorar a sua competência comunicativa nas diversas situações e contextos de comunicação”.

Neste sentido, foram promovidas atividades orientadas para o uso real da língua que motivem e incentivem os alunos, com a utilização de materiais diversificados e autênticos, de aprendizagem e uso de léxico. De facto, numa abordagem comunicativa no processo de ensino-aprendizagem das línguas, os documentos autênticos são igualmente importante dado que estes foram concebidos “dans un objectif communicatif et non pour seulement illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue cible: les apprenants les trouvent pour cela probablement plus motivants que les documents conçus pour l'enseignement de la langue” (Universitas Negeri Medan).

Assim, predominaram jogos lúdicos, trabalhos de grupo ou em par, materiais audiovisuais, crucigrama, preenchimento de informações, questões que fomentam opiniões pessoais, apresentação do léxico num contexto e a utilização de dicionário, realização de um jogo da palavra proibida, realização de um jogo de tabuleiro da minha autoria, *juegos de rol*”, realização de curtas-metragens, fomentando assim o uso de vocabulário numa abordagem comunicativa. Com efeito, o êxito destas atividades baseadas no enfoque comunicativo é “a necessidade de implicar ativamente os alunos nas tarefas de aprendizagem, de modo a que criem verdadeiras situações de comunicação que tenham sentido por si mesmas ou que se refiram ao próprio processo de aprendizagem” (Lomas at al, 1997: 95).

As duas últimas atividades permitiram desenvolver o trabalho colaborativo sendo que os alunos fomentariam “uma maior interação, uma maior responsabilização pelas tarefas e construção da aprendizagem, a intervenção de todos os elementos do grupo, o confronto, a negociação e a cooperação/colaboração” entre eles (Geadá, 2008: 65).

De modo a alcançar o terceiro objetivo, desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e de uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem, foram desenvolvidas tarefas de aprendizagem de vocabulário para incluir no e-portefólio individual do aluno, a partir de orientações dadas para a elaboração de um organizador pessoal de Espanhol (glossário), evidenciando o léxico aprendido ao longo do ano letivo. Como referem Gairn & Redman (1986: 94) os professores podem ajudar os alunos se forem sensibilizados para a importância e a necessidade de rever o léxico individualmente

com certa periodicidade e fora do ambiente escolar. Esta ideia de levar os alunos a introduzir uma secção no e-portefólio surgiu na sequência da intervenção de um aluno nas aulas observadas quando afirmou registar, autonomamente, no seu caderno-diário, o vocabulário mais difícil, a respetiva tradução e exercitava a sua destreza oral repetindo as palavras em voz alta. Desta forma, o meu objetivo prendeu-se em desenvolver ainda mais esta autonomia, apelando a todos os intervenientes para a elaboração de uma secção lexical no e-portefólio. Com a elaboração deste “glossário”, os envolvidos utilizariam “algo seu e elaborado ao seu gosto (...) e a aprendizagem mais sistemática e eficaz (Fernandes, 2008: 58).

Além disso, os discentes foram estimulados a traçar estratégias que facilitem a aprendizagem do léxico e o seu uso significativo através de curtas-metragens. Estas são o eixo da autonomia do aluno: ser, de facto, capaz de usar o léxico em contextos reais de comunicação. Para isso, foi-lhes proposto que gravassem apresentações audiovisuais, no intuito de verificar a real aprendizagem e o uso adequado do léxico, sendo que esta estratégia congregaria a abordagem comunicativa com a promoção da autonomia. Este tipo de tarefa pretendeu ajudar os alunos a desenvolver a sua imaginação e criatividade, favorecendo a sua autonomia”.

A autoavaliação tem como função ajudar o aluno a monitorizar as suas competências de comunicação e de aprendizagem (Vieira & Moreira, 1993 :37). No final da minha prática letiva, outro questionário implementado foi o de autoavaliação das aprendizagens (anexo 4). Esta ficha englobou aspetos relacionados com as competências de comunicação e de aprendizagem que os alunos deveriam desenvolver e é focalizada no desempenho. A partir deste instrumento, pretendeu-se promover no aluno “uma postura atenta de controlo sobre a aprendizagem linguística, nas dimensões cognitiva e sócio-afectiva” (Vieira & Moreira, 1993: 72). Foi elaborada de forma a ser utilizada mais do que uma vez, pois contém várias colunas onde aparece escrita a aula correspondente para que seja prática e reutilizável. A análise dos resultados respeitante às quatro primeiras aulas aparecerá comentada no segundo capítulo, na avaliação da sequência didática, sustentada por um formato gráfico.

No sentido de dar resposta ao último objetivo, refletir sobre a eficácia das atividades e estratégias implementadas na sala de aula para alcançar os objetivos anteriores, foi realizado uma avaliação contínua do desempenho dos alunos face às atividades implementadas e ao aperfeiçoamento da secção lexical no e-portefólio,

registando as evoluções ou dificuldades na fase da lecionação, de forma crítica e reflexiva.

Também foram planeadas apresentações audiovisuais gravadas de modo a verificar se a minha prática pedagógica foi eficaz, confrontando-as com a avaliação do estabelecimento de ensino que resulta de uma ficha lexical. A realização das atividades implementadas ao longo da prática pedagógica serviram de ferramentas para a execução da tarefa final: a curta-metragem. De facto, seguindo o processo de comunicação proposto por Cassany (1994: 87), esta estratégia promoveu o uso das quatro habilidades linguísticas com finalidade comunicativa, que segundo o autor, o aluno deve dominar para poder comunicar com eficácia em todas as situações possíveis.

Além disso, para que os alunos se consciencializassem do seu desempenho ao nível da competência lexical com enfoque comunicativo, foram levados a avaliar o seu desempenho através do preenchimento de uma ficha de autoavaliação (anexo 5). Nesta autoavaliação, os discentes revelaram o seu desempenho no uso e na aplicação do léxico, no trabalho de grupo e na dramatização. De acordo com Vieira & Moreira (1993: 37) através da autoavaliação, o aluno pode, desde o primeiro ano de aprendizagem de uma língua, determinar se está a progredir satisfatoriamente; diagnosticar áreas-problemas e identificar causas e formas de remediação; identificar estratégias e estilos de aprendizagem preferidos; experimentar novas estratégias; aumentar o grau de consciencialização do seu papel no processo de ensino e aprendizagem e sentir-se motivado para aprender (a aprender) a língua. Estes resultados estarão analisados na avaliação da última sequência didática deste relatório.

Neste propósito, através desta avaliação, tornou-se possível tirar conclusões acerca do impacto da minha intervenção. Os resultados obtidos nos diagnósticos, a eficácia do desenvolvimento do organizador pessoal com ênfase no léxico e as curtas-metragens pretenderam ajudar-me a refletir sobre a eficácia das estratégias implementadas para a aprendizagem e uso do léxico.

De um modo geral, pretendeu-se que as atividades fossem úteis e significativas para os alunos, promovendo a sua autonomia através de atividades de autorregulação da sua aprendizagem, conforme o proposto por Holec: “l’auto-apprentissage et, plus particulièrement de l’apprendre à apprendre, que s’orientent nos recherches sur l’acquisition de compétences lexicales” (1994: 3).

Em seguida, exponho o quadro-síntese referente às estratégias de intervenção descritas anteriormente, indicando os respetivos objetivos traçados para este projeto de intervenção.

Nº	Objetivos	Estratégias de intervenção
1.	Aferir preferências e dificuldades dos alunos na aprendizagem e uso de léxico.	Implementação de um questionário sobre atitudes, dificuldades e preferências na aprendizagem da LE (anexo 1).
		Observação de aulas (metodologia e gestão da aula) utilizando grelhas de observação geral (anexo 2) e centrada (anexo 3).
		Elaboração de diários de observação de aulas.
2.	Promover a prática de um enfoque comunicativo através de atividades sistemáticas de aprendizagem e uso de léxico motivadoras para a turma.	Utilização de materiais diversificados e autênticos de aprendizagem e uso de léxico, orientadas para o uso real da língua que motivem e incentivem os alunos como por exemplo: imagens, músicas, vídeos, jogos lúdicos...
		Orientações para a elaboração de um organizador pessoal (glossário) evidenciando o léxico aprendido (anexo 6).
		Realização de um jogo da palavra proibida que fomenta o uso do léxico.
		Realização de atividades de comunicação, aplicando o léxico aprendido através de <i>juegos de rol</i> .
		Promoção da prática de um enfoque comunicativo através de perguntas que fomentam opiniões pessoais...
		Realização e aplicação de um jogo de tabuleiro (anexo 7).
3.	Desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem.	Desenvolvimento de tarefas de aprendizagem do vocabulário para incluir no e-portefólio individual do aluno.
		Estimular o uso de estratégias que facilitem a aprendizagem do léxico e o seu uso significativo através de curtas-metragens.
		Instrumentos de autoavaliação e de reflexão sobre a aprendizagem (anexo 4).
4.	Refletir sobre a eficácia das atividades e estratégias implementadas na sala de aula para alcançar os objetivos anteriores.	Avaliação contínua do desempenho dos alunos, realizando atividades de aula e um glossário para o e-portefólio.
		Questionário aos alunos acerca da aprendizagem efectuada. (anexo 5)
		Elaboração de reflexões críticas sobre a minha prática pedagógica, comparando os resultados obtidos na avaliação da intervenção com os da avaliação estipulada pela escola.

Quadro 1: Síntese descritivas das estratégias de intervenção

CAPÍTULO II – Desenvolvimento e avaliação da intervenção

Este capítulo será dedicado à componente prática da minha intervenção pedagógica e nela serão descritas as estratégias implementadas na disciplina de Espanhol. Em cada sub-secção será feita uma avaliação qualitativa dos resultados das atividades realizadas, baseada na autoavaliação dos alunos.

Ao longo deste processo, o meu objetivo foi tornar-me uma professora reflexiva e crítica sobre as minhas ações, desenvolvendo competências ao nível investigativo: “Os professores que refletem em ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (Oliveira *et al.*: 34).

Assim, retomando o conceito de competência de comunicação apoiada nas orientações teóricas e no contexto, a listagem dos objetivos proposta por Vieira, 1993: 29) serviram de base para o trabalho de planificação e avaliação da língua estrangeira no nível inicial A1.

Deste modo, foram construídos planos de aula nos quais foram detalhados os objetivos, os procedimentos, as destrezas trabalhadas e o tempo estimado para cada atividade. A planificação tornou-se uma ferramenta indispensável na minha prática, pois forneceu indicações acerca da sequência das atividades, da gestão do tempo e revelou os objetivos que se pretendiam alcançar quer ao nível do aluno quer ao nível do professor. Deste modo, tal como Alvarenga (2001: 30) reitera a planificação “constitui um pilar decisivo do sucesso educativo visto que baseia na reflexão e antecipação da ação de todo o processo educativo”.

No que diz respeito às atividades, estas foram escolhidas tendo em conta os interesses dos alunos, sempre com carácter motivador, pois a motivação aparece como “the driving force in any situation that leads to action” segundo Richards & Schmidt (cit. por Ali Al-Badi *et al.*: 1).

Relativamente ao tema do meu projeto, a minha pretensão foi promover a prática de enfoque comunicativo tal como defende o precursor da abordagem comunicativa, Wilkins (1972: 133 cit. por Paiva), “o lema é apresentar e usar linguagem autêntica e a língua alvo passa a ser não apenas o objeto de estudo, mas também o meio de comunicação”.

Além disso, na execução de cada aula, os alunos foram motivados a preencher uma atividade de autoavaliação, com o objetivo de os consciencializar face às suas

aprendizagens. Como se pode ler no Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 10º ano, o Ministério da Educação (2001: 44) propõe “Aplicar grelhas de autoavaliação sobre o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação”.

Neste sentido, a elaboração das planificações e a seleção dos materiais foram adotados, na sua totalidade, com ênfase no tema do meu projeto e nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes.

2.1 Atividades de aprendizagem e uso de léxico na turma de Espanhol

2.1.1 Sequência didática 1

Como está definido nas estratégias de intervenção do meu projeto, esta sequência didática foi orientada para o uso e a aprendizagem de léxico com o recurso a materiais autênticos e com o desenvolvimento de atividades motivadoras para a turma, “*vacío de información*” e a apresentação do léxico num contexto, fomentando assim o uso de vocabulário.

De modo a dar cumprimento ao plano de intervenção, nesta primeira aula, no dia cinco de janeiro, foram dadas orientações aos alunos acerca da elaboração de um organizador pessoal de vocabulário de Espanhol a incluir no e-portefólio que servirá de guia de aprendizagem enquanto facilitador da aprendizagem e envolverá os alunos ativamente no processo de autorregulação da sua aprendizagem, pretendendo dar resposta ao terceiro objetivo traçado no início de ano letivo: “desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à aprendizagem”.

De facto, todo o aprendiz tem um caderno de vocabulário, do mais simples ao mais complexo e sofisticado (Lewis, 1997: 75 cit. por Paiva). O referido caderno de vocabulário seria implementado no e-portefólio dos alunos, no qual incluiriam uma secção “Organizador Pessoal de Léxico Espanhol” ou “Glossário”.

Para isso, foi projetado um PowerPoint (anexo 6) com sugestões de como organizar um glossário e, por sua vez, tornar os alunos cada vez mais autónomos neste tipo de tarefas, já que, de acordo com o questionário (implementado no início do ano letivo), a principal dificuldade na aprendizagem e uso do vocabulário dos alunos se prende com o processo de memorização aquando da aquisição.

Tal como refere o QECRL (Conselho da Europa, 2001: 209), o referido programa prevê que os alunos desenvolvam a sua competência lexical pela exploração de campos semânticos e pela construção de “mapas mentais”.

Neste sentido, foi sugerido aos alunos que incluíssem:

- Expressões usadas no contexto de sala de aula com a respetiva tradução.
- Criação de uma lista de vocabulário acompanhada do sinónimo e da respetiva tradução (Adaptado de Maia (2001), lista de vocabulário apud Paiva 2004, cit. por Maciel).
- Criação de uma espécie de dicionário ilustrado, desenhando ou colocando imagens que ilustrarão o seu significado (Associação de imagens com itens lexicais (Paiva 2004: 94) cit. por Maciel).
- Organização de novos vocábulos através de associações de ideias (mapa semântico): começo da teia a partir de uma palavra e juntar todas aquelas que essa mesma palavra sugere. Esta atividade é interessante para sistematizar a aprendizagem do vocabulário (*Semantic mapping* (Paiva 2004) cit. por Maciel).
- Organização de novas palavras através de uma tabela, incluindo o seu significado, o respetivo suporte iconográfico, a sua tradução, o seu antónimo (se o tiver) e uma frase exemplificativa em que essa palavras apareça (Adaptado de (SMITH & SMITH 1997), Organização de vocabulário, cit. por Maciel)
- Organização de uma secção em vários tópicos ou temas, reunindo toda a informação de que se lembram.
- Autocorreção: nesta secção os alunos seriam levados a pensar nos erros cometidos, na causa desses mesmos erros e ainda na sua correção.

Todos estas propostas foram exemplificadas e, no final da sequência, a pedido da turma, o PowerPoint foi reencaminhado aos alunos de maneira a servir de modelo para a elaboração dos organizadores pessoais.

Com o objetivo de motivar a turma para o tema da aula, foi projetado um conjunto de imagens ilustrativas do tema “*Rutina Diaria*”. Este recurso didático combina o léxico com a imagem e, sem dúvida de que o suporte gráfico é uma ajuda para a compreensão e a aprendizagem do léxico (Cassany *et al.*, 1994: 387). Incentivei os alunos a participarem ativamente na realização desta atividade, promovendo assim a prática de um enfoque comunicativo.

De seguida, a atividade individual que consistia na resolução de um crucigrama (anexo 8), como complemento significativo da motivação inicial foi, na minha opinião, uma atividade interessante para introduzir e ampliar o vocabulário que ainda não tinha sido abordado pelos alunos e selecionada pelos mesmos no questionário implementado no início deste projeto. Assim como sugere Cassany (idem: 390), “a ideia de o realizar em aula é um bom exercício de léxico”.

A atividade seguinte correspondeu à leitura e interpretação de uma mensagem de um blog, retirado do manual “*Lengua Viva I*” da *Santillana*, com a qual os alunos se identificaram de imediato, pois o seu conteúdo aproximava-se das suas experiências. Para além de corresponder a uma estratégia de memória, a partir da qual os alunos ligam as palavras à sua experiência pessoal, tal como sugere Oxford (1990) na teoria apresentada neste estudo, Acquaroni (2004: 958) também assegura que, num nível inicial, o objetivo mais urgente será capacitar o aluno a aceder a textos autênticos, mas curtos, relacionados com as necessidades básicas da vida diária e cuja temática seja a mais familiar possível para o estudante.

Depois da leitura do texto, o tema apresentado foi comentado oralmente e, posteriormente, os alunos realizaram a tarefa com facilidade: organizarem a rotina diária do estudante do blog. Tenho a referir a importância que tem a compreensão leitora para a aprendizagem de vocabulário. “A leitura é a via mais eficaz para a expansão do vocabulário” (Viana *et al.*, 2010: 4).

Posteriormente foi incentivada uma pequena discussão sobre o tema de acordo com as suas vivências pessoais, promovendo assim o espírito crítico dos alunos acerca do tema desenvolvido. Neste sentido, os alunos definiram o conceito de rotina diária, mediante as suas opiniões pessoais e seguiu-se uma atividade de expressão escrita na qual os alunos listavam as suas atividades diárias. Tal como refere Thornbury (2005: 102), muitos professores concordam que as melhores discussões na sala de aula são aquelas que surgem espontaneamente, ou por causa de algo pessoal que o aluno reporta ou por causa de um tópico ou por causa de um texto num manual que desencadeie um debate.

Em seguida, foram projetados os primeiros 58 segundos de uma curta-metragem, (proposto por www.todoele.net). Nove alunos haviam nomeado a reprodução de audiovisuais, como sendo uma das atividades favoritas. Para uma análise mais profunda, estes resultados podem ser consultados na secção caracterização da turma nos questionários entregues à turma no início do ano letivo.

Esta compreensão auditiva levou os alunos a compararem as suas rotinas com aquelas abordadas na aula, estabelecendo as principais diferenças entre elas, utilizando a estratégia cognitiva, pois compreenderam e produziram novas informações sobre o tema. De acordo com o “*Centre national de documentation pédagogique*” (2003: 48) estes suportes visuais introduzam um pouco mais de autenticidade e vida numa pedagogia preocupada em colocar um olhar justo e atual sobre uma cultura e modos de vidas que o isolamento de uma sala de aula permite dificilmente de fazer ressentir a um público escolar.

Por último, aponto para a atividade central e final desta aula: foi proposto aos alunos que aplicassem todo o conhecimento adquirido sobre o tema através da redação de um texto exemplificativo das suas rotinas ao fim de semana. A língua escrita costuma ser standard, mais objetiva, precisa e “*cerrada*”; contém um léxico específico e evita repetições e a expressividade dos recursos linguísticos populares (Cassany, 1994: 90). Os exemplos abaixo apresentados referem-se às produções escritas e a leitura que faço das mesma é positiva perante o nível inicial em que os alunos se encontram. Apesar de verificar alguns erros providos da Língua Materna e outros ao nível linguístico, constata-se que para além do léxico abordado nas aulas, os alunos desenvolveram a sua competência lexical e enriqueceram os seus textos com palavras novas, demonstrando alguma autonomia nas suas aprendizagens.

Al sábado me despierto a las nueve en punto, me visto, desayuno, lavo los dientes e ayudo mi madre a despejarse la casa, almuerzo al mediodía y por la tarde estudio, ceno a las nueve de la noche, veo tele y me acuesto a las once. Al domingo me despierto a las nueve en punto, me visto, desayuno, lavo los dientes e almuerzo en casa de mis abuelos. Por la tarde voy pasear con mis padres o amigos o entonces cuando hace mucho frío me quedo en mi casa y veo películas, ceno as ocho de la noche, veo tele e me acuesto a las diez.

Los sábados por la mañana me levanto a las diez. Me ducho, desayuno y lavo los dientes. A las once veo tele. La comida es a las trece en punto. Por la tarde estudio un poco, navegar por la net. Por la noche salgo con mis amigos. Los domingos me levanto a las once y media. Me ducho y desayuno. La comida es a las trece y media. Por la tarde visito mis abuelos y veo tele.

Los sábados casi nunca almuerzo, porque me despierto muy tarde. Por la tarde juego ordenador, estudio, vejo una película... Por la noche salgo con mis amigos. Los domingos me despierto más temprano hago los deberes, e almuerzo muy fuerte. Por la tarde voy á visitar mi abuelo.

Turma 10º2

De acordo com o objetivo estabelecido no plano de intervenção “desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem”, os alunos foram incumbidos a desenvolver tarefas para incluir no seu e-portefólio individual.

No final da aula, no sentido de desenvolver a consciência dos alunos sobre a sua própria aprendizagem de vocabulário e de modo a conhecer os sentimentos dos alunos relativamente ao tema do projeto, foi-lhes entregue um questionário que pode ser consultado na secção anexos (anexo 4) deste relatório.

2.1.1.1 Avaliação da sequência didática 1

Na atividade inicial que se prendia com projeção de um conjunto de imagens alusivas à temática “Rotina diária”, os alunos demonstraram conhecimentos prévios de vocabulário e realizaram a tarefa sem dificuldade aparente.

Na etapa seguinte, face às necessidades dos alunos, a minha prática pedagógica não acompanhou o procedimento inicialmente previsto, no que à atividade do crucigrama diz respeito. Este procedimento, de carácter individual, consistia em distribuir uma fotocópia do mesmo a cada aluno, no entanto, foi projetado no Quadro Interativo Multimédia o mesmo, sendo que optei por realizar esta atividade de uma forma mais interativa que, a meu ver, também resultou. Este equipamento tecnológico “made teaching more visual and learning more interactive, in turn encouraging greater participation from the pupils, improving their motivation and concentration” (Bush at al. cit. por Ferreira, 2010: 24).

De facto, o plano de aula desempenha a função de um guia, o importante é fazer com que a aula seja produtiva para os alunos. O professor não controla nem pode controlar tudo. Se algo inesperado acontece, o dever do professor é adaptar, é encontrar soluções que permitam aos alunos tirar proveito das aulas. Por conseguinte,

os alunos foram incentivados a escreverem a correção do crucigrama nos seus cadernos. Considero que foi um momento de aprendizagem no percurso inacabado de um profissional de educação, porque um professor está sempre a aprender até ao fim da carreira, como intuito de melhorar sempre o proveito dos alunos.

Relativamente à utilização do material audiovisual, considero que terá sido uma opção acertada para motivar e despertar o interesse dos alunos. De facto, o vídeo ocasionou uma reflexão conjunta que, mais uma vez, não estava prevista na planificação, mas foi produtiva, dado que todo o vocabulário adquirido foi aplicado oralmente e os alunos desenvolveram o seu espírito crítico, levando-os a ter uma opinião contrária à inicial, quanto ao tema da rotina diária.

No tocante à tarefa final, após análise das produções escritas, verifiquei que os alunos não só aplicaram o vocabulário estudado na aula como acrescentaram léxico novo. Esta iniciativa resultou positivamente na maioria da turma já que gerou nos alunos uma oportunidade de aprender de forma autónoma fora da sala de aula.

O gráfico 5 que se segue representa a consciencialização dos discentes face ao seu desempenho (anexo 4).

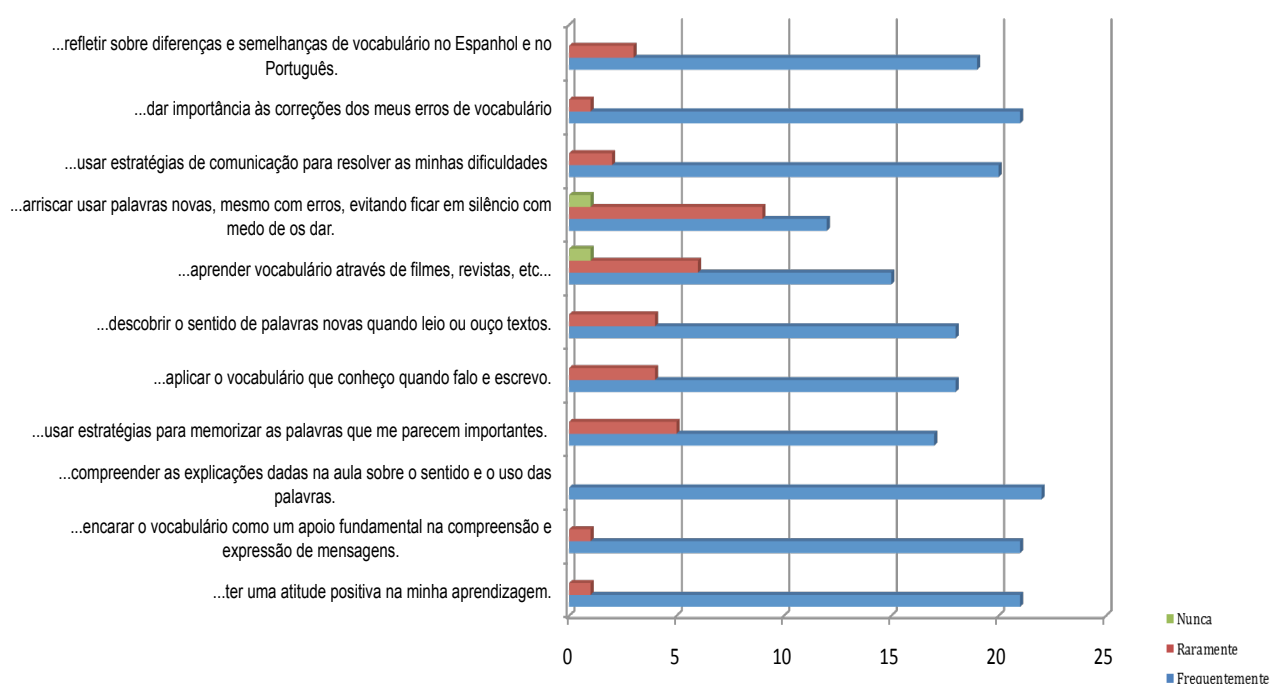


Gráfico 5: Autorregulação das aprendizagens dos alunos na aula 1

Perante estes dados, foi possível constatar que nesta aulas os alunos encararam a aprendizagem de léxico como um alicerce fundamental para compreender e expressar mensagens. No que refere às explicações dadas nas aulas, toda a turma

afirmou entender o que eu pretendia transmitir quando explicava o sentido e o uso do léxico. Outra questão prendia-se com a estratégias usada na sala de aulas e posteriormente fora, já que para além do caderno-diário, havia sido negociado com os alunos a implementação de um glossário nos seus e-portefólios individuais. Dezassete discentes afirmaram usar estas e/ou outras estratégias que os ajudassem no processo de memorização. De seguida, a maioria reconheceu aplicar o vocabulário aquando das duas destrezas de expressão (oral e escrita) e afirmou que tentavam descobrir o sentido de palavras novas aquando da leitura ou da audição.

A questão seguinte terá suscitado alguma dúvida, pois deduzi que alunos tivessem associado a aprendizagem aos recursos que constavam no documento de autorregulação no anexo 4: (revistas, filmes). Neste ponto, confesso que deveria ter acrescentado e especificado mais recursos, tais como documentos autênticos, suportes audiovisuais, entre outros.

De seguida, de forma quase unânime, os alunos asseguraram que usaram estratégias de comunicação para resolver as suas dificuldades, recorrendo ao professor, aos colegas ou ao caderno-diário, tal como destaca o Plano Curricular do Instituto Cervantes (1994: 96).

Também reconheceram que dão importância às correções dos erros de vocabulário (ortografia e sentido) e às explicações que lhes são facultadas.

Finalmente, o QECRL (Conselho da Europa, 2001: 150) sublinha que o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. De facto, os alunos frequentemente questionam ou fazem referência de ambas as culturas, deste modo, tomam consciência e refletem sobre diferenças e semelhanças das palavras no Espanhol e no Português.

De um modo global, considero que, durante a aula, os alunos perceberam as tarefas de aprendizagem de vocabulário e os objetivos foram cumpridos. Os alunos mostraram-se motivados, empenhados na realização das atividades, no entanto, ainda um pouco inibidos para expressar ideias e opiniões pessoais. Nos momentos de interação oral a turma expressou-se em Espanhol utilizando e reutilizando o vocabulário estudado, não impedindo a comunicação.

Creio ainda que as tarefas foram pertinentes sob o ponto de vista da aprendizagem do léxico tendo em conta a teoria defendida neste estudo. Apesar de

algum nervosismo, nomeadamente devido à gestão do tempo, as instruções e as questões foram claras. Tentei sempre diversificar as atividades, fomentando a comunicação na sala de aula e o papel ativo do aluno, cumprindo assim com o seguinte objetivo do meu projeto: “implementar atividades sistemáticas de aprendizagem e uso de léxico motivadoras para a turma e que promovam a prática de um enfoque comunicativo”.

Depois desta reflexão pessoal, foi feita uma pós reflexão conjunta com a Orientadora Cooperante com o intuito de detetar eventuais pontos a melhorar na minha prática pedagógica. Deste modo, apenas a gestão do comportamento dos alunos foi assinalado como questão a melhorar. Neste sentido, na próxima aula, procurei corrigir as atividades nomeando alunos em específico e os trabalhos de pares foram promovidos de uma forma mais organizada.

2.1.2 Sequência didática 2

No dia 26 de janeiro, a segunda aula lecionada na turma de Espanhol foi orientada, mais uma vez, para o uso e a aprendizagem de léxico com o recurso a materiais autênticos e com o desenvolvimento de atividades motivadoras para a turma, tais como a “*lluvia de ideas*”, o “*vacío de información*”, a apresentação do vocabulário num contexto real de uso e um jogo lúdico educativo, fomentando assim o uso de léxico.

De modo a introduzir o tema da aula “*La salud*”, foi projetada uma imagem ilustrativa que incentivou os alunos a comentá-la. Como assinala Higuera (2009: 8), “los ejercicios que presentan el léxico por temas, con ayuda de dibujos o fotografías son válidos en las primeras etapas del aprendizaje, siempre que después vayan acompañados de otros en los que se practiquen en diferentes situaciones”.

Assim foi desenvolvida uma dinâmica de grupo através de uma “*lluvia de ideas*”, encorajando os alunos a participarem e a partilharem expressões ou palavras previamente conhecidas e associadas à imagem. Como defende Cassany *et al.* (1994: 169) los ejercicios de torbellino de ideas presentan respuesta abierta o divergente e inciden especialmente en la aportación personal e imaginativa del aprendiz.

A atividade seguinte constituiu na audição de uma gravação retirada do manual “*Escucha y aprende de Edelsa*” em que os alunos identificavam algumas partes do corpo. Esta compreensão auditiva não criou dificuldades aparentes e serviu

de motivação para a realização da ficha de trabalho. De acordo com Cassany *et al.* (1994: 172), *el mundo del sonido nos aporta otro caudal importante de estímulo para la expresión.*

Relativamente à ficha de trabalho sobre o corpo humano que se encontrava dividida em três partes, a sua correção de “*Mi cara...*” e “*Mi cuerpo...*” foi efetuada após ter dado um tempo limite para o preenchimento de cada uma (anexo 9), ao contrário das palavras cruzadas que foram resolvidas aquando da sua realização. De modo a fomentar a memorização, foi pedido aos alunos que usassem o vocabulário aprendido, desde o início das aulas, através de um jogo de mímica, estratégia de compensação mencionada por Oxford (1990) quando aponta para a utilização uma ação física aquando da aprendizagem de uma palavra.

Posteriormente e de modo a introduzir vocabulário relacionado com as doenças, os alunos ouviram novamente a gravação e, desta vez, identificaram todas as doenças e todos os sintomas. Providenciar a repetição verbal inclui-se no grupo das estratégias diretas, designadamente, estratégias cognitivas apontadas mais uma vez pelo pesquisador referido anteriormente (Oxford, 1990). Esta serviu de motivação para a realização da ficha seguinte que, ao contrário daquilo que estava inicialmente planeado, foi corrigida e discutida oralmente em LE. Desta forma, esta atividade não só permitiu ampliar o vocabulário como desenvolveu o espírito crítico quando associavam os sintomas às doenças, pois nem todos têm os mesmos síndromes.

No que respeita ao processamento e ao sistema da língua, o PCIC (Instituto Cervantes, 2006) sugere a elaboração e integração da informação a partir do “*razonamiento inductivo*”. Trata-se de extrair as regras e generalizações a partir da observação e da relação de determinados fenómenos e os contextos que se apresentam. Seguindo este procedimento de aprendizagem, foi projetado um PowerPoint com os usos do verbo “*doler*” e, através do método indutivo, os alunos adivinharam os sintomas e, sem dificuldade aparente, concluíram de imediato a conjugação do verbo, associando-o a outros modelos idênticos anteriormente aprendidos.

Como atividade final e de modo a pôr em prática todo o vocabulário aprendido, foi implementado o jogo da Palavra proibida. Esta tarefa consistiu em escolher um cartão com uma palavra ou expressão alusiva à temática estudada na aula. Sem incluir a palavra ou expressão inicial, um aluno dava uma explicação, definição ou descrição, e a turma tentava adivinhar o que estava no cartão. Desta forma, esta atividade

providenciou o uso de paráfrases, de acordo com as estratégias de compensação de Oxford (1990). Castilho (cit. por Mincoff: 4) diz que a paráfrase é um mecanismo de auxílio para o falante. Quando ele utiliza termos ou enunciados que não satisfazem a intenção daquilo que ele pretendia dizer, o falante pode recorrer a ela, modificando a forma da sua fala, mas preservando o conteúdo.

De acordo com o objetivo estabelecido no plano de intervenção “desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem”, os alunos foram incumbidos a desenvolver tarefas para incluir no seu e-portefólio individual. Nesta fase, os discentes já tinham confeccionado o seu próprio dicionário no e-portefólio no qual implementaram e experimentaram estratégias diversificadas das quais havia apresentado na primeira aula através do PowerPoint, organizando e personalizando o seu organizador pessoal de léxico. Deste modo, esta tarefa possibilitou o desenvolvimento da estratégia metacognitiva (Oxford, 1990) de maneira a que coordenem o seu próprio aprendizagem.

No final da aula, no sentido de desenvolver a consciência dos alunos sobre a sua própria aprendizagem de vocabulário e de modo a conhecer os sentimentos dos envolvidos relativamente ao tema do projeto, foi-lhes entregue novamente o questionário que pode ser consultado no anexo 4 deste relatório.

2.1.2.1 Avaliação da sequência didática 2

A projeção de um suporte iconográfico serviu de motivação inicial para contextualizar e motivar os alunos para o tema. Há a salientar que nem todos os alunos se manifestaram oralmente, contudo estiveram sempre atentos à projeção das imagens e revelaram-se muito participativos na tarefa da tempestade de ideias, evitando o uso da língua materna.

A atividade subsequente, a compreensão auditiva, foi, na minha opinião, interessante para ampliar o vocabulário que ainda não tinha sido abordado pelos alunos.

Nesta sequência, foi fomentada a utilização do vocabulário aprendido com um jogo de mímica que, a meu ver, resultou positivamente, pois os alunos mostraram-se bastante motivados e animados aquando da sua realização.

Conseqüentemente, o jogo da palavra proibida promoveu a participação ativa dos alunos, uns mais inibidos do que outros, sendo que este momento permitiu não só o uso e a aplicação contextualizada do vocabulário aprendido como também fomentou a comunicação na sala de aula.

Relativamente à execução do organizador pessoal a incluir no e-portefólio, verifiquei que alguns alunos já haviam iniciado a elaboração dos glossários, não só com o vocabulário estudado nas minhas aulas como também com o vocabulário apreendido ao longo do primeiro período. O resultado, ainda que exíguo, já evidenciou um trabalho positivo pois a maioria dos alunos se envolveu de forma ativa no seu processo de autorregulação da aprendizagem.

O gráfico 6 que se segue representa a consciencialização dos discentes face ao processo de aprendizagem da língua espanhola relativamente à segunda sequência didática.



Gráfico 6: Autorregulação das aprendizagens dos alunos na aula 2

Perante estes dados, foi possível constatar que nesta segunda aula houve uma ligeira evolução comparativamente com os dados anteriores. Creio que esta aula terá sido marcada pela diversidade de atividades e pela implementação do jogo da palavra proibida, despertando assim uma maior atenção e um maior envolvimento da turma, sendo que estas promoviam o enfoque comunicativo. Assim sendo, mediante estes dados comparativamente com os anteriores, os alunos salientaram que houve um pequeno progresso ao nível da sua aprendizagem e uso de léxico na sala de aula.

De um modo global, considero que os objetivos foram, mais uma vez, cumpridos, pois os alunos perceberam bem as tarefas de aprendizagem do léxico, empenharam-se, mostraram-se motivados para a realização das atividades e utilizaram

estratégias de comunicação. De facto, estas proporcionaram momentos de interação e expressão oral entre a turma. Contudo, mesmo motivados, alguns alunos continuam ainda inibidos para expressar ideias face aos colegas de turma. Como comprova a informação nesta aula e comparativamente com a primeira, houve uma ligeira diminuição quanto ao número de alunos que raramente usa ou aplica palavras novas, sendo que esta informação permitiu perceber que os discentes têm vindo a expor-se mais oralmente.

Nos momentos de interação e expressão oral, de um modo geral, a turma expressou-se em Espanhol utilizando e reutilizando o vocabulário estudado, não impedindo a comunicação, apesar do nível A1 em que se encontra.

Uma vez mais, julgo que as atividades foram pertinentes sob o ponto de vista da aprendizagem de léxico através de uma abordagem comunicativa, lúdica e, por sua vez, motivadora. Além disso, reparei igualmente que, em alguns momentos, os alunos trabalharam sem a minha intervenção, apesar de estar sempre disponível para esclarecer dúvidas ou ajudá-los.

Notei ainda que nesta aula houve uma evolução da minha prestação ao nível comportamental dos alunos pois, devido heterogeneidade da turma, passei a nomear alguns alunos para tornar o ambiente na sala de aula mais organizado, tal como havia referido, anteriormente, a orientadora cooperante na reflexão conjunta.

2.1.3 Sequência didática 3

A terceira sequência didática, realizada no dia 17 de fevereiro, também foi baseada no plano de intervenção traçado no início deste ano letivo. Assim, como está definido nas estratégias de intervenção do meu projeto, esta aula foi orientada para o uso e a aprendizagem de léxico com o recurso a materiais autênticos e com o desenvolvimento de atividades motivadoras para a turma, através de uma “*stratégie mnémonique semicontextualisée*” (Audigier, 2005: 7) como associações, a apresentação do léxico através de imagens, “*stratégie mnémonique contextualisée*” (idem: 7) através de audições, e o “*juego de roles*” que favorece “*les échanges et permettant de jouer des rôles dans un souci d’authenticité*” (idem: 25), fomentando assim o uso de vocabulário.

A primeira atividade da aula repousou na audição de um vídeo publicitário, citado na secção “*materiales*” da planificação, sobre “*El Corte Inglés*” com o objetivo

de contextualizar e motivar os alunos para o tema “De tiendas”. Assim, foi utilizado um material autêntico, recurso apresentado por Nunan na secção Desafio comunicativo e Autonomia deste relatório para a prática de uma abordagem comunicativa. Os alunos foram motivados a identificar as secções que são enumeradas no vídeo. Neste sentido, estimei os alunos a simularem uma ida ao centro comercial e comprarem alguns presentes. Esta tarefa foi executada com auxílio de uma ficha que foi distribuída e apresentada a cada aluno, com o diretório do grande armazém “*El corte Inglés*”, propondo-lhes que indicassem em que secção se podem comprar as prendas. Este exercício de associação foi resolvido aquando da sua realização, ao contrário daquilo que estava previamente planificado.

De modo a encaixar a atividade seguinte, os alunos foram motivados a falarem dos estabelecimentos comerciais que conhecem fora do centro comercial. Assim, através de um PowerPoint, os alunos foram estimulados a identificarem os estabelecimentos comerciais e, em seguida, relacionaram diferentes produtos com as respetivas lojas.

Posteriormente, a tarefa que se seguiu incidiu na audição de quatro diálogos em lojas diferentes, proposto pelo manual adotado pelo estabelecimento escolar. Através das várias imagens propostas os alunos associaram cada diálogo aos estabelecimentos comerciais correspondentes que aparecem no segundo diapositivo, sem a respetiva legenda.

De seguida, foi projetado um PowerPoint com os seguintes títulos: “*preguntar por el precio de algo y expresar la cantidad*”. Nesta sequência, foi feita uma última audição em que os alunos identificavam as diferentes expressões utilizadas correspondentes aos títulos apresentados. Esta tarefa foi, a meu ver, bem sucedida, pois foram encontradas todas as fórmulas e acrescentadas outras ao PowerPoint.

Como atividade final e de modo a pôr em prática todo o vocabulário aprendido, foi realizado um “*Juego de roles*”. Como defende Cassany et al. (1994: 157) las ventajas de la técnica residen en que los alumnos se implican de cuerpo y alma, que es muy rentable lingüísticamente (los alumnos “actúan” el 100% del tiempo) y que ofrecen oportunidades verosímiles de usar la lengua.

Para a concretização desta tarefa, foi projetado um PowerPoint (anexo 10) no qual eram dadas indicações específicas para a realização da dramatização. A turma foi dividida em 8 grupos e cada um escolheu uma das quatro lojas apresentadas. Tal

como defende Cassany (1994: 87), é a melhor maneira de organizar situações de comunicação na aula.

Para a elaboração dos diálogos, foi sugerido um tempo limite de quinze minutos. Após este período de preparação, com a minha ajuda nalguns momentos e, por vezes, solicitada pelos alunos, as dramatizações foram apresentadas. Em alguns casos, após algumas exposições, corriji e esclareci cada grupo ao nível dos erros gramaticais, sintáticos e semânticos que pudessem surgir.

Ao contrário do que estava planeado, decidi escrever o sumário só nesta fase de modo a que não fosse quebrada a motivação inicial: os alunos identificarem o tema da aula. Assim, a turma conseguiu sistematizar os conteúdos lecionados.

Posteriormente e de acordo com o objetivo estabelecido no plano de intervenção “desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem”, os discentes foram incumbidos a desenvolver tarefas para incluir no seu e-portefólio digital individual e a enviar os organizadores pessoais de modo a que pudesse fazer um registo sistemático da sua evolução.

No final da aula, no sentido de desenvolver a consciência dos alunos sobre a sua própria aprendizagem de vocabulário e de modo a conhecer os sentimentos dos alunos relativamente ao tema do projeto, foi-lhes entregue um questionário que pode ser consultado na subsecção seguinte.

2.1.3.1 Avaliação da sequência didática 3

Refletindo acerca do trabalho realizado pelos alunos, as primeiras tarefas mencionadas anteriormente, foram interessantes e motivadoras para retomar e ampliar vocabulário relacionado com o tema. Os alunos continuaram a mostrar-se ativos e participativos nas atividades que lhes foram propostas.

A tarefa que se seguiu e que consistia na audição e compreensão de um suporte áudio não criou dificuldades aparentes e serviu de motivação para o preenchimento da atividade seguinte. Devo salientar que a audição repetida destes diálogos, para cada ação, seguiu um propósito: preparar os alunos para a tarefa final (“*Juego de roles*”).

Na minha opinião, esta atividade central e final promoveu a participação ativa dos alunos, uns mais inibidos do que outros, sendo que este momento permitiu não só

o uso e a aplicação contextualizada do vocabulário aprendido como também fomentou a comunicação na sala de aula, cumprindo assim com o segundo objetivo do meu projeto. Além disso, a realização desta tarefa também permitiu desenvolver a autonomia dos alunos com objetivo de fomentar a competência comunicativa.

Há a salientar, seguramente, a receptividade e o envolvimento dos alunos na elaboração e no aperfeiçoamento do glossário, que fui acompanhando ao longo do processo de aprendizagem.

O gráfico que se segue representa a consciencialização dos discentes face ao processo de aprendizagem da língua espanhola que à aula 3 diz respeito.



Gráfico 7: Autorregulação das aprendizagens dos alunos na aula 3

Perante estes dados, os alunos referiram que, nesta terceira aula, sentiram-se menos inibidos apesar da realização de um “*juego de roles*”. Esta tarefa final foi sem dúvida interessante no âmbito do ensino das línguas, na medida em que serviu para fomentar a criatividade y para além da colaboração individual de cada aluno, promoveu ainda o trabalho cooperativo, “*cualidades que redundan en beneficio de la motivación por el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la fluidez oral*” (Vargas, 2008: 50). Todavia, no questionário inicial, esta atividade não foi a mais solicitada, no entanto, uma vez que um dos meus objetivo visava a promoção de um enfoque comunicativo, optei por dinamizá-la. Aquando das apresentações, no total de seis grupos, dois precisaram de ler os diálogos elaborados, sendo que não permitiu um uso espontâneo da língua. Ao contrário dos restantes grupos que mesmo não tendo memorizado o texto na sua totalidade, terão usado, em alguns casos, a substituição de

palavras, ou seja, usaram a paráfrase para transmitir a mensagem, tal como sugerem o Ministério da Educação (Fernández, 2001: 23) e a competência de compensação de Oxford.

Creio que todas as tarefas proporcionaram momentos de interação e expressão oral entre a turma. Nos momentos de interação e expressão oral a turma expressou-se em Espanhol utilizando e reutilizando o vocabulário estudado, não impedindo a comunicação. Contudo, apesar de motivar os alunos de forma dirigida, continua a haver discentes mais inibidos do que outros, talvez pela assistência esperada do Supervisor da Universidade do Minho.

De um modo global, considero que durante a aula os alunos perceberam as tarefas de aprendizagem de vocabulário e os objetivos foram cumpridos na totalidade. As atividades foram pertinentes sob o ponto de vista da aprendizagem do vocabulário através de uma abordagem comunicativa, lúdica e, por sua vez, motivadora. Foram também criados momentos em que os alunos trabalharam sem a minha intervenção contudo mostrando-me sempre disponível para tirar dúvidas ou ajudar em algo, nomeadamente no que respeita à elaboração dos diálogos (tarefa final). A meu ver, julgo que o tempo foi suficiente e bem gerido e as questões e as instruções foram claras.

2.1.4 Sequência didática 4

A quarta aula lecionada na turma de Espanhol, no dia 23 de fevereiro, foi orientada para o uso e a aprendizagem de léxico com o recurso a materiais autênticos, como o vídeo publicitário ou a canção, e com o desenvolvimento de atividades motivadoras para a turma, a apresentação do léxico associado à audição e o suporte gráfico enquanto “*ayuda para la comprensión y el aprendizaje del léxico*” (Cassany, 1994: 387), a utilização de dicionários e um jogo de tabuleiro fomentando assim o uso de vocabulário.

A primeira atividade da aula consistiu na audição de uma canção, sobre “*Las rebajas*” com o objetivo de contextualizar e motivar os alunos para o tema “*De tiendas*”. Os discentes estiveram em contacto com um documento autêntico e foram motivados a seleccionar os vocábulos que ouvem e que são enumerados na canção (anexo 11). De modo a comprovar as suas respostas, foi-lhes entregue uma ficha com a letra na qual constava a solução do exercício com as respetivas palavras a negrito

(anexo 11). Segundo Vargas (2008: 53), usada como estímulo, “a través de la canción el estudiante puede ampliar su vocabulario de forma entretenida, relajada y contextualizada, y repasar o recordar lo que ya ha aprendido. Puede aprender expresiones y frases populares, que le serán más fáciles de entenderlas por estar dentro de un contexto”.

Em seguida, foi distribuída uma ficha a cada aluno com uma imagem ilustrativa de “rebajas”, propondo que relacionassem as expressões utilizadas na loja de roupa com as definições apresentadas. A resolução deste exercício de associação foi apresentada e para além da forma de pagamento que aparecia no suporte iconográfico, foi projetado um PowerPoint com outros meios de pagamento. Os alunos tomaram notas dos mesmos nos seus respetivos cadernos.

Posteriormente, através da leitura silenciosa de um texto sobre “*Las rebajas*” em Espanha, os alunos foram motivados a comentar o tema, promovendo a sua participação ativa.

No seguimento desta interação, os alunos foram estimulados a resolver a primeira tarefa da ficha, apresentada em seguida, que consistia em assinalar a definição adequada ao vocábulo e ao contexto do texto apresentado. Nesta sequência, em pares e com a ajuda do dicionário, “*instrumento imprescindible para el aprendizaje del léxico y de la lengua en general*”¹, os alunos procuraram os sinónimos e as traduções correspondentes às palavras apresentadas, desenvolvendo a sua competência semântica lexical como prevê o QECRL (Conselho da Europa, 2001: 165).

Segundo a perspetiva de Cassany (1994: 384-387) a utilização do dicionário “debería estar siempre presente en el aula, tanto en la clase de lengua como en las demás clases”. Além disso, assim como já referi na secção 1.1.2 deste relatório, o QECRL afirma que o aluno pode desenvolver a sua competência lexical pela prática do uso de dicionários monolíngues e bilingues, *thesauri* e de outras obras de referência (Conselho da Europa, 2001: 209).

Como atividade final e de modo a pôr em prática todo o vocabulário, foi implementado um jogo de tabuleiro intitulado “De tiendas” elaborado por mim (anexo 7).

Assim, decidi construir um jogo, idêntico ao Jogo da Glória, de acordo com a seleção do item jogo nos questionários, sendo este, a meu ver, uma atividade motivadora que poderia ser aplicada nas aulas. De acordo com autor citado

anteriormente, este defende que “algunos juegos de mesa (...) son útiles para plantear actividades lúdicas de léxico en clase” e salienta que “con este tipo de de motivación, los alumnos amplían su vocabulário y desarrollan su agilidad mental”(idem: 389). De facto, os alunos interessaram-se de imediato pela atividade e estiveram todos bastante envolvidos na prática do jogo. Este jogo linguístico teve “*mucho éxito entre los alumnos*” (idem: 390). O presente jogo, triplicado para que todos pudessem jogar, segue o princípio do jogo da Glória, ou seja, apresenta um circuito em espiral, com 50 casas, que são percorridas mediante o lançamento de dois dados. Em algumas casas, existem “castigos” tais como as figuras Poço, Acidente e Polícia ou Prisão. Nas restantes, os jogadores só avançam se responderem corretamente às questões indicadas nos cartões correspondentes às casas. E obviamente, vence aquele que chegar ao fim do percurso. Simbolicamente representa o percurso das lojas, onde se retoma todo o vocabulário estudado nas aulas anteriores. Para a concretização desta tarefa, foi projetado um PowerPoint no qual eram dadas indicações e regras específicas para a implementação do jogo.

Esta atividade, adaptada aos conteúdos lexicais abordados e aos conteúdos propostos no inventário do *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, ambicionou pôr em prática todo o vocabulário aprendido durante as duas últimas sequências didáticas. Devo salientar que foram acrescentadas algumas *nociones específicas* de nível A2, segundo este último documento orientador de ensino e aprendizagem. Tal como defende Vargas (2008: 49) esta atividade lúdica proporciona um espaço propício à criatividade, à expressão e ao crescimento pessoal e coletivo dos estudantes. O jogo não só facilita o desenvolvimento de competências sociais como também promove a aprendizagem. O autor assegura que “es una técnica de aprendizaje que se debe explotar muchísimo”. Considera ainda que se trata de uma ferramenta válida para o processo de ensino e aprendizagem de uma LE, para alcançar as finalidades educativas que maraca as atuais programações curriculares.

Posteriormente e de acordo com o objetivo estabelecido no plano de intervenção “desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem”, os discentes foram incumbidos de desenvolver tarefas para incluir no seu e-portefólio digital individual. Neste ponto, os alunos continuaram a acrescentar o vocabulário que têm vindo a adquirir não só nas aulas assistidas como também nas aulas da orientadora cooperante.

No final da sequência de atividades, com a ficha de autoavaliação, os alunos tiveram a oportunidade de refletir uma última vez sobre o seu processo de aprendizagem.

Posteriormente e de acordo com o meu plano, os discentes entregaram os e-portefólios digitais individuais de modo a verificar e acompanhar a evolução do desempenho dos mesmos.

2.1.4.1 Avaliação da sequência didática 4

De acordo com Lomas (2003: 186), o conhecimento do vocabulário é uma das determinantes básicas da compreensão, na medida em que facilita a rapidez do reconhecimento do significado das palavras e, por isso, permitindo que o aluno possa concentrar a sua atenção noutros aspetos de compreensão. Neste sentido, a tarefa de compreensão leitora foi interessante para retomar e ampliar vocabulário relacionado com o tema.

O mesmo autor refere que, mais importante ainda, é o facto de a compreensão se ver limitada quando, em caso de não entender o significado de um termo desconhecido, em contexto novo, as estratégias mais adequadas podem ser: utilizar a informação proporcionada pelo contexto para fazer-se uma ideia aproximada do seu significado, entre outros. O normal costuma ser que se diga ao aluno que procure no dicionário, embora nem sempre seja o mais adequado (idem. 187).

De facto, a atividade que consistia em procurar significados no dicionário, adequados ao contexto, criou, a meu ver, mais dificuldades nos discentes, pois o dicionário oferece inúmeras informações e os alunos ainda não sabem selecionar e interpretar as informações que nele contêm, dado que “el conocimiento de las informaciones que ofrecen los diccionarios y su utilización proporciona al alumno un grado de autonomía muy elevado” (Cassany, 1994: 385).

Ao contrário de Lomas, Cassany (idem: 386) refere que o dicionário continua a ser uma ferramenta fundamental para adquirir léxico, contudo não usá-lo de forma sistemática. “*Hay que escoger el diccionario (...) para cada situación y momento*”, uma vez que pode resultar desmotivador nomeadamente neste nível inicial. Foi nesta linha de pensamento, que esta estratégia de aprendizagem foi ponderada. Julgo que esta atividade permitiu exemplificar mais uma forma de organização de vocabulário no e-portefólio digital individual dos alunos, dando cumprimento ao terceiro objetivo deste estudo.

Relativamente à atividade final e tendo em conta as preferências dos alunos, o jogo de tabuleiro proporcionou um momento lúdico e motivador. Promoveu ainda a participação ativa de todos os alunos, uma vez que se tratava de uma atividade de grupo, permitindo não só o uso e a aplicação contextualizada do vocabulário aprendido como também uma abordagem comunicativa na sala de aula.

O gráfico que se segue, baseada na ficha de autoavaliação, representa a consciencialização dos discentes face ao processo de aprendizagem.

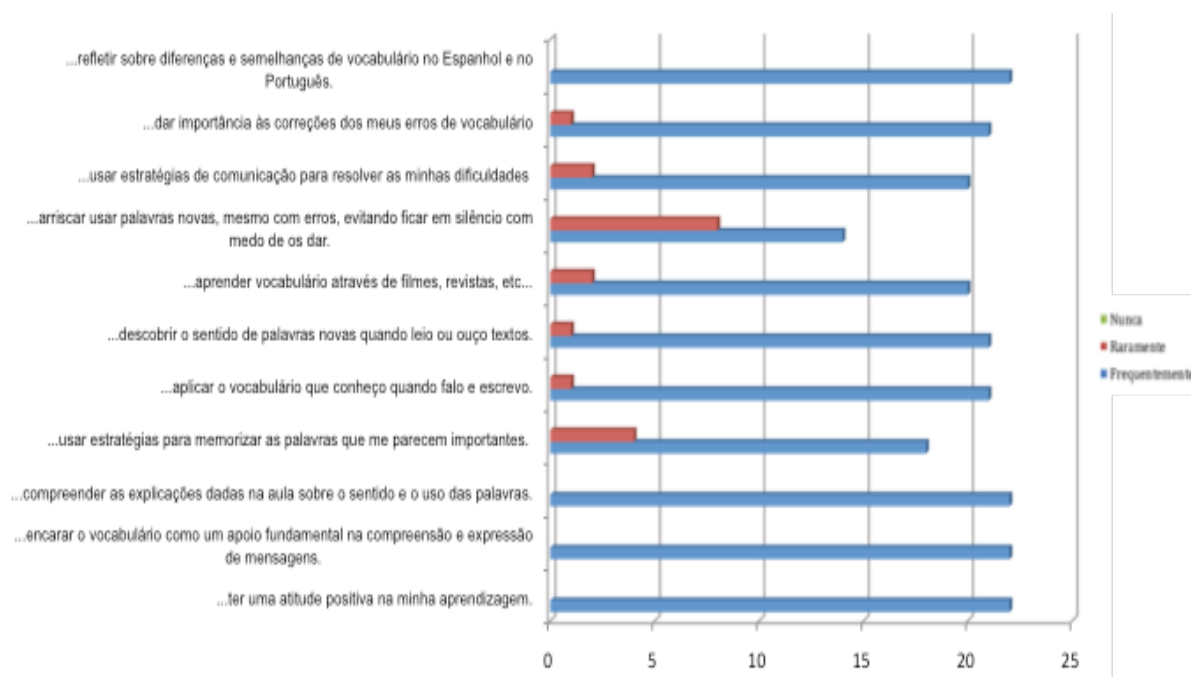


Gráfico 8: Autorregulação das aprendizagens dos alunos na aula 4

A partir destes dados e de acordo com as atividades praticadas nesta quarta aula, constata-se que, em grande maioria, os alunos procuraram ter uma atitude positiva face à aprendizagem, encarando, mais uma vez, o vocabulário como um apoio fundamental na compreensão e expressão de mensagens. Asseguram ter compreendido as explicações dadas na aula sobre o sentido e o uso das palavras que foram abordadas. Através dos exercícios de pré-leitura, afirmam ainda que procuraram refletir sobre diferenças e semelhanças de vocabulário no Espanhol e no Português. Contudo, há um grande número de alunos que continua a mostrar-se inibidos quando se trata de comunicar oralmente e perante os restantes elementos da turma. De facto, ainda oito alunos referem que raramente arriscam usar palavras novas, mesmo com erros, mantendo-se em silêncio com medo de os dar. Esta patologia de alguns aprendentes já havia sido diagnosticada anteriormente, aquando das aulas observadas, através do questionário inicialmente implementado inserido no

anexo 1 e através das atividades aplicadas ao longo das aulas dadas que promoviam o enfoque comunicativo.

2.1.5 Sequência didática 5

A quinta e última aula lecionada na turma de Espanhol, no dia 17 de maio, teve em conta o último objetivo: “desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem”. Assim como está definido nas estratégias de intervenção do meu projeto, esta aula foi orientada para avaliar a aplicação/uso de léxico, promovendo a prática de um enfoque comunicativo. Neste sentido, foi realizada uma curta-metragem e um glossário no organizador pessoal digital.

2.1.5.1 As curtas-metragens

A realização destas curtas-metragens foi proposta aos alunos numa aula suplementar realizada antes da férias da Páscoa, de forma a planificá-la atempada e detalhadamente, dado à complexidade da tarefa.

A implementação da realização das curtas-metragens tinha como objetivo usar todo o vocabulário aprendido ao longo das sequências didáticas. Thornbury (2005: 96) justifica a realização desta atividade assegurando que a simulação proporciona a prática de uma LE em contexto real de uso e um maior registo do que normalmente estão disponíveis numa sala de aula.

Além disso, esta tarefa “favorece el aprendizaje el desarrollo de contenidos comunicativos y culturales, que, con alumnos de niveles iniciales, suele dar unos muy buenos resultados en el aula” (Vivas, 2009: 16).

De igual modo, o PCIC (Instituto Cervantes, 2006), no subtema 1.1.3., menciona a criação e exploração de oportunidades de aprendizagem e uso da língua, procedimento de aprendizagem que ajuda a planificar e controlar o próprio processo de aprendizagem.

No que concerne a sua preparação, os alunos foram orientados a partir de um PowerPoint de elaboração própria. Neste documento, constavam as seguintes instruções: trabalhar em grupo, tendo os aprendentes de decidir quem iria filmar e quem iria desempenhar os papéis; eleger o contexto e definir a situação; escolher os materiais (adereços, costumes, sons); desenvolver as ideias para o argumento a partir

dos conteúdos temáticos (*la rutina diaria, las tiendas/las rebajas, el cuerpo humano y los síntomas*). Para cada tema foram indicados tópicos para direcionar os alunos para a produção escrita e foram informados que poderiam adicionar informações suplementares. Acrescentei igualmente que o tempo limite para a realização das curtas-metragens teria a duração máxima de 5 minutos.

Retomando o propósito de trabalhar em grupo, Cassany (1994: 116) defende a aprendizagem cooperativa enquanto dinâmica de grupo entre os envolventes que formam autênticas equipas de trabalho. Deste modo, poderão desenvolver as suas competências sociais, isto é, trocar informações, ouvir, falar, questionar, responder, colaborar numa conversa, num diálogo, numa tarefa linguística, entre outros (Cassany *et al.*, 1994: 141).

O primeiro objetivo específico prendia-se em comprovar os conhecimentos dos alunos sobre o léxico aprendido através de realização/projeção dos audiovisuais. Para avaliar esta atividade, elaborei um documento, que determina a competência lexical (oral) (anexo 12), com a qual avaliei a adequação e amplitude lexicais, uso de estratégias e a interação comunicativa, descritores que estão subdivididos como se pode verificar na figura seguinte.

No final das apresentações, os alunos estariam convidados a autoavaliarem as suas capacidades e as dificuldades nas tarefas de grupo e de expressão oral. Deste modo, pretendeu-se analisar qualitativamente o desenvolvimento da competência geral “saber fazer” do discurso, através de uma curta-metragem, aplicando todo o vocabulário estudado.

De acordo com a minha avaliação, verificou-se que, à exceção de um grupo que contornou os temas propostos (a rotina, a saúde e as lojas) que deviam ter sido abordados de forma mais ampla, todos os alunos realizaram a tarefa ativamente. Globalmente, todos os elementos dos grupos utilizaram o léxico que havia sido estudado nas aulas e adequaram-no perfeitamente à situação comunicativa e ao contexto de uso real.

Foi notória a evolução ao nível da autonomia dado que, ao longo das curtas, os alunos não só aplicaram o vocabulário que tinha sido trabalhado como ampliaram-no, abordando outras temáticas.

Além disso, a nível geral, os grupos recorreram ao uso da paráfrase e ao uso da memorização, à exceção do grupo IV, que aproveitou, em algumas ocasiões, a leitura para justificar a situação de uso, inserida no contexto jornalístico.

Relativamente à interação comunicativa, o balanço é muito positivo. Apesar de serem alunos ainda num nível de iniciação e serem inibidos no contexto de sala de aula, asseguro que a interação entre os elementos do grupo foi bastante natural e que correspondeu às necessidades de comunicação. O QECRL atribui grande importância à interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação (Conselho da Europa, 2001: 36).

No que concerne o segundo objetivo específico que consta na planificação, “conhecer os sentimentos dos alunos sobre a produção das curtas-metragens”, os alunos foram incentivados a discutir e refletir sobre o seu próprio desempenho e o dos colegas. Assim, para além do assunto ter sido debatido e discutido oralmente na sala de aula, também lhes foi pedido uma reflexão por escrito. E o resultado desta experiência foi, a meu ver, positivo, uma vez que os alunos reconheceram a importância do léxico, a sua aplicação aquando da elaboração das curtas-metragens, dedicaram-se com afinco, auto e hetero refletiram sobre o seu processo de aprendizagem. Neste sentido, apresento, de entre outros, dois comentários distintos elaborados por dois discentes:

“El cortometraje fue una nueva forma de presentar nuestra oralidad e ver los errores que cometemos más fácilmente y corrígelos. Conseguimos abordar tres temas y el vocabulario que aprendemos durante las clases de español”.

“En mi opinión todas las películas que se hicieron con gran dedicación, la primera película que se veo es la mejor preparada, en realidad abarca todos los temas. Le faltaba un toque de humor.

Las lecciones de vocabulario nos ayudó mucho que ver el guión. Pero nuestra dificultad no estaba aquí, la parte más difícil fue escribir las escenas, nos riamos mucho y se había cortado muchas escenas”.

Uma vez que havia alunos que se inibiam no contexto de sala de aula, apesar do incentivo e das atividades que promoviam o enfoque comunicativo, optei por negociar com os alunos a produção de curtas-metragens de modo a verificar se, atrás das câmaras, se sentiam mais à vontade e, ao mesmo tempo, se voltariam a usar todo

o vocabulário aprendido nas minhas aulas, somando os conhecimentos prévios e adquiridos ao longo destes dois períodos.

Dado que o meu projeto e objetivo visa o uso de léxico, promovendo o enfoque comunicativo, decidi propor à turma a prática de um guião ou argumento, a partir do qual teriam de filmar a encenação, usando a língua num contexto de uso real, de modo a poder desinibir-se, avaliar a sua experiência e fomentar a sua autonomia no seu processo de aprendizagem.

Foi também adotada uma postura crítica e reflexiva comparando a avaliação final da intervenção com os resultados da avaliação estipulada pela escola e que, de modo geral, surtiu o efeito desejado e foi, de facto, decisivo na obtenção das competências necessárias para atingir o nível A1 proposto pelo Conselho da Europa.

A avaliação desta atividade resultou de uma ficha de autoavaliação que facultei e cujos resultados realçam todo o percurso autorreflexivo dos grupos de trabalho. Assim, através desta, foi possível consciencializar os alunos para as suas próprias aprendizagens, desenvolvendo a sua autonomia.

2.1.5.1.1 Avaliação das curtas-metragens

A partir desta ficha, foram analisados as respostas dadas. Assim, seguem-se em formato gráfico as opiniões da turma respeitante àquilo que empreenderam.

O gráfico 9 representa o desempenho dos discentes no uso e na aplicação do léxico que à aula 5 diz respeito.

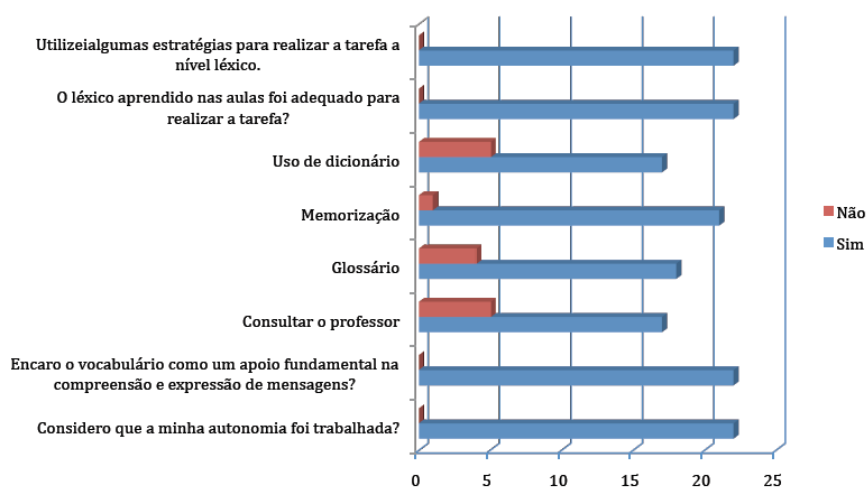


Gráfico 9: O meu desempenho no uso/na aplicação do léxico

Relativamente ao desempenho no uso e na aplicação do léxico, os discentes, na sua grande maioria, mencionaram que utilizaram algumas estratégias para realizar a tarefa e que o léxico que aprenderam nas aulas foi adequado para realizar a curta-metragem. Mais de metade da turma referiu, ainda, que, o dicionário, a memorização, o glossário que foram construindo ao longo do ano nos seus e-portefólios e o apoio prestado por mim foram as estratégias utilizadas para a construção do trabalho. Além disso, todos os alunos consideraram que, mais uma vez, encaravam o vocabulário como um apoio fundamental na compreensão e expressão de mensagens e reconheceram que a sua autonomia havia sido trabalhada.

O gráfico 10 que se segue corresponde ao desempenho da turma no trabalho colaborativo.

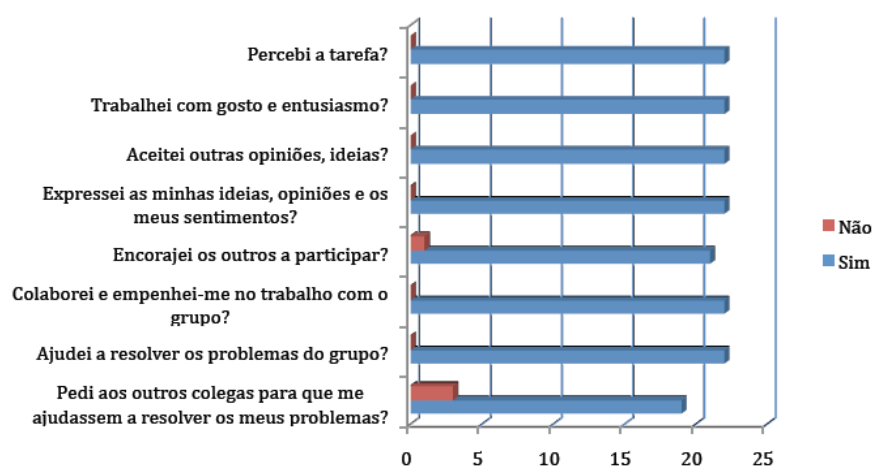


Gráfico 10: O meu desempenho no trabalho de grupo

Há a salientar que, no cômputo geral, os alunos certificaram que perceberam a tarefa. Asseguraram ainda que trabalharam com gosto e entusiasmo. Souberam aceitar outras opiniões e/ou ideias para a elaboração da produção audiovisual e expressaram as suas ideias, opiniões e sentimentos. Na questão seguinte, só um elemento da turma afirmou que não encorajou os outros a participar e três confessaram que não pediram ajuda aos colegas para a resolução de problemas. Contudo, todos colaboraram, se empenharam no trabalho colaborativo e ajudaram a resolver os problemas que iam surgindo.

Por conseguinte, a terceira e última parte do questionário, anexado a este capítulo, prende-se com o desempenho na dramatização. Deste modo, o presente gráfico ilustra a compreensão do aluno face ao processo de aprendizagem.

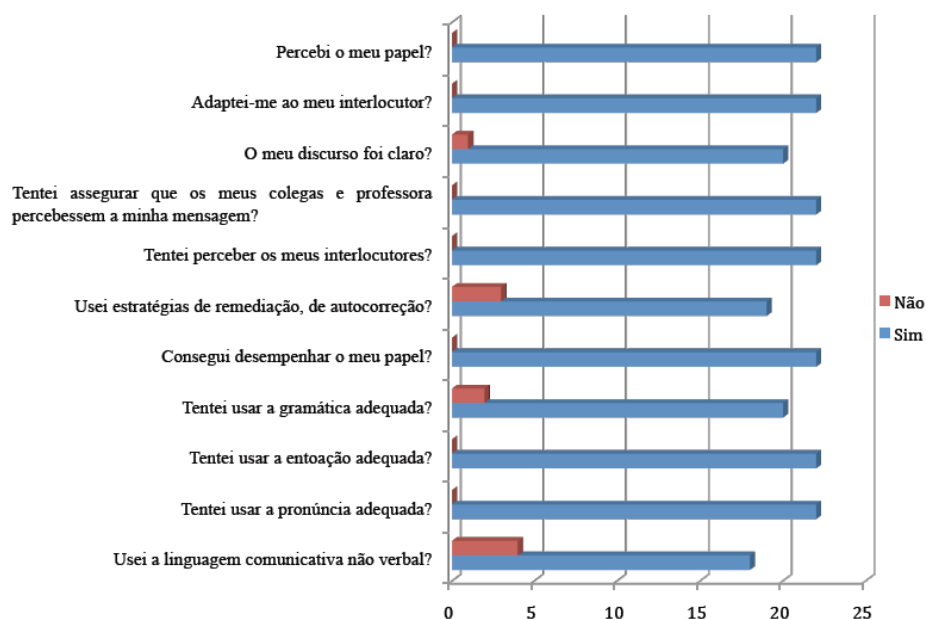


Gráfico 11: O meu desempenho na dramatização

Destes resultados destaca-se o facto de que a maioria percebeu o seu papel e que se adaptou e tentou perceber o seu interlocutor. Esta considera ainda que o discurso foi claro e afirma que tentou assegurar que os restantes colegas e professora percebessem a mensagem. Também reitera que usou estratégias de remediação e/ou de autocorreção aquando da realização da produção do texto.

No sentido de cumprir com um dos objetivos traçados no plano de intervenção “refletir sobre a eficácia das atividades e estratégias implementadas na sala de aula para alcançar os objetivos anteriores”, decidi comparar os resultados obtidos na avaliação da intervenção com os da avaliação estipulada pela escola.

Assim, esta estratégia traduz, na minha opinião, uma experiência válida para avaliar a competência lexical. Desta forma, e cumprido o objetivo acima transcrito, confrontei esta avaliação com a avaliação realizada na escola em contexto de sala de aula, uma ficha lexical, e tendo em conta o meu projeto, concluí que tanto na primeira como na segunda é possível avaliar a aprendizagem do vocabulário. Contudo, com a ficha lexical prevalece-se a competência de escrita de uma forma superficial e obriga os alunos a memorizar o vocabulário de forma isolada em prol da segunda que, para além de ser necessário recorrer de igual forma à memorização, esta também fomenta todas as destrezas.

Por isso, penso que as filmagens provocaram empenho, motivação, autonomia nos alunos, e fundamentalmente o uso e aplicação do vocabulário em contexto de uso real, para que saibam quando, onde e como empregar o léxico. Também deve-se

realçar que esta atividade promoveu a autonomia dos alunos e envolveram-se não só individualmente mas também em grupo promovendo assim o trabalho colaborativo.

Em suma, através desta atividade creio ter promovido mais uma vez a prática de um enfoque comunicativo, comprovado com a visualização destes brilhantes audiovisuais produzidos por uma turma de nível 1. De facto, considero mais uma vez que esta experiencia teve um impacto muito positivo, porque para além de consciencializar os alunos para o processo de uso de léxico, foi promovida uma maior motivação para a aprendizagem da língua espanhola, erguendo a autoconfiança.

Além disso, tal como está descrito no QECRL, julgo que a turma, na escala global, atingiu o nível A1, pois já é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante (Conselho de Europa, 2001: 49).

Tendo em consideração os aspetos qualitativos do uso oral da linguagem ao nível do âmbito, da correção, da fluência, da interação e da coerência, há a salientar que, através das atividades implementadas, os alunos atingiram o nível A1 pretendido. Vejamos os quadro do QECRL (Conselho da Europa, 2001: 56-58):

Aspetos qualitativos do uso oral da linguagem	A1
Âmbito	Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspetos pessoais e situações concretas.
Correção	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.
Fluência	É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.
Interação	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspetos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correções.
Coerência	É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como 'e' ou 'então'.

Quadro 2: Níveis Comuns de Referência (nível A1): Aspetos qualitativos do uso oral da linguagem

Considerarei pertinente este quadro ilustrativo dos aspetos qualitativos do uso da linguagem, pois a aprendizagem do léxico foi aplicada de forma a promover a competência comunicativa e chega ao objetivo deste estudo: aprender e usar o léxico numa aula de LE. Desta forma, foi possível perceber, ainda que de uma forma superficial, dado às poucas aulas lecionadas, se os alunos atingiram o nível pretendido referente ao ano em que encontram.

Julgo que de um maneira geral os alunos atingiram o nível A1 pretendido, baseando-me não só na evolução demonstrada durante as sequências didáticas, através das atividades propostas, mas também a partir das curtas-metragens realizadas pelos mesmos.

2.1.5.2 O organizador pessoal de Espanhol (e-portefólio)

Logo na primeira aula assistida, propus aos alunos que elaborassem um organizador pessoal de léxico de Espanhol, secção introduzida no e-portefólio já

implementado na escola. A prática da negociação, definida como um processo de ajustamento constante entre os professores e os alunos, representa um elemento-chave das tendências atuais da didática das línguas (Vieira, 1993: 33).

Esta estratégia partiu do facto de, numa observação de aula, um aluno comentar que listava as palavras desconhecidas no final do seu caderno-diário. Daí a ideia em implementar um glossário a partir de modelos que lhes fui propondo na primeira aula assistida e no qual os alunos foram levados a explorar e experimentar EA diversificadas.

A implementação da mesma fundamentou-se nos procedimentos de aprendizagem propostos pelo *Plan Curricular de Cervantes* a fim de melhorar a aprendizagem e o uso da língua. Este documento orientou a aplicação estratégica do organizador pessoal de Espanhol que se enquadra no subtema 1.1. “*Planificación y control del propio proceso de aprendizaje*”. Este apresenta procedimentos que o aprendente deve utilizar com a finalidade em controlar conscientemente o processo de aprendizagem e o uso da língua (Instituto Cervantes, 2006).

Ao acompanhar a realização dos seus organizadores pessoais, verifiquei que os discentes, para além de colocar no e-portefólio as fichas de trabalhos, fichas de avaliação, testes e respetivas correções, trabalhos obrigatórios e facultativos, haviam implementado com sucesso uma divisão para o organizador pessoal lexical.

Considero que, apesar destas tarefas adicionais no percurso dos alunos, estes reagiram positivamente à implementação desta nova secção. Mostraram-se empenhados na sua organização e assim pude, mais uma vez, envolvê-los ativamente no seu processo de autorregulação das aprendizagens. Acresce-se ainda que, foi possível observar que, para além das sugestões feitas na primeira sequência didática, os alunos acrescentaram ainda mais informações, complementando com outras estratégias de aprendizagem.

O único obstáculo com que me deparei foi essencialmente na verificação e avaliação regular dos glossários, na medida em que nem todos os alunos regulavam a sua aprendizagem de forma sistemática e, conseqüentemente, refletia-se na qualidade dos mesmos.

Contudo, fica desde já a apreciação de mais dois alunos sobre este instrumento de trabalho e na forma como encararam este desafio.

“Hay hecho un glosario que me ayuda en mis dificultades. Con una buena organización, el glosario es el mejor para estudiar para las pruebas de léxico, para tener un vocabulario más amplio, con menos errores y siempre perfecto.

Considero que es un diccionario de estudio creado por los estudiantes.

En el glosario podemos poner palabras y expresiones que tenemos más dificultades. Es así que conseguimos alcanzar el objetivo de saber hablar y escribir en español.

Por otro lado, el glosario nos ayuda a encontrar y apuntar nuestros errores. Es una manera de entusiasmar los estudiantes porque se hace habitualmente en el computador, lo que les gusta mucho.

Por último, el glosario es muy importante principalmente para aquellos que tienen memoria visual o de escrita, porque lo que han hecho se registra en la cabeza y casi nunca se olvidan.

El glosario es lo mejor para estudiar y aprender a hablar y a escribir español”.

“El portfolio permite tener todo vocabulario que aprendemos en la clase de forma organizada. Permite una fácil consulta y ayúdanos a estudiar el vocabulario para las pruebas. Podemos usar varias formas para organizar nuestro vocabulario o que nos permite elegir el método más fácil para entender e decorar las palabras y expresiones”.

Turma 10^o2

De modo a comprovar estes dados, segue-se no anexo 13 um de entre os modelos de organizadores pessoais de léxico concebidos pelos alunos.

2.2. Síntese avaliativa do projeto

Este estudo ambicionou investigar e agir no âmbito da aprendizagem e o uso de léxico numa aula de ensino LE.

Surge agora a necessidade de reler algumas secções e talvez entender quais foram as expectativas concretizadas e quais foram as frustradas.

Neste sentido, os pontos positivos desta nova formação são inúmeros. Mesmo que, por vezes, se aprenda da maneira mais difícil, é através do esforço, da adaptação e do investimento total na prática que acontece o desenvolvimento pedagógico. Foi muito gratificante perceber a evolução positiva dos alunos no processo de aprendizagem, e aqui refiro-me mais especificamente aos objetivos traçados inicialmente, direcionados para o meu tema, que partiu da implementação de um

conjunto de atividades e materiais motivadores, por vezes inovadores, tornando-os mais conscientes e autónomos face às suas aprendizagens.

Para tal, retomemos cada objetivo traçado no início deste projeto e analisemos a sua eficácia e os benefícios que trouxeram à minha futura atividade profissional.

1- Aferir preferências e dificuldades dos alunos na aprendizagem e uso de léxico.

De modo a dar cumprimento a este objetivo, foi aplicado um questionário que permitisse verificar quais as preferências e as dificuldades de modo a ajustar a minha metodologia, a minha atitude e as atividades ao perfil da turma, estimulando e motivando os alunos.

Além disso, foram elaboradas duas grelhas de observação que serviram para aferir os principais problemas da turma-alvo, sendo possível com tratamento destes dados, traçar o perfil do grupo no que à aprendizagem e uso de léxico diz respeito.

De facto, salientaram-se a memorização, dificuldades ao nível fonético e a compreensão, fatores esses que foram recalcados através das propostas de atividades para colmatar estes constrangimentos, tais como a compreensão leitora e auditiva, a técnica da repetição, a execução do glossário e o “feedback” dos conteúdos abordados em aulas anteriores quando praticável.

2- Promover a prática de um enfoque comunicativo através de atividades sistemáticas de aprendizagem e uso de léxico motivadoras para a turma.

De modo a dar cumprimento ao segundo objetivo, as estratégias implementadas não só partiram dos resultados obtidos pelo questionário supracitado como também foram de encontro às necessidades dos alunos no que à aprendizagem e uso de léxico diz respeito.

Com base nas orientações teóricas especializadas, aquando da realização das atividades no contexto da sala de aula foi promovido o enfoque comunicativo, utilizando materiais diversificados, autênticos e criativos que motivassem e incentivassem o grupo-alvo.

Foi notória a receptividade dos alunos e o empenho nas tarefas foi integral. Contudo, alguns elementos da turma mostravam-se ainda muito inibidos quando solicitados para exprimir-se oralmente ou interagir.

Tal situação foi detetada logo ao início deste ano letivo, não só através das aulas observadas, mas também nos dados obtidos no questionário inicial, nomeadamente na

escolha das atividades preferenciais. De facto, na sua maioria, foram escolhidas atividades de escrita, lúdicas e de audição em prol das comunicativas mencionadas. Apesar desta passividade, a minha postura foi constantemente baseada no incentivo, levando os alunos a arriscar a comunicar. À medida que se estreitava o relacionamento professor e alunos, a inibição foi-se diluindo e foi possível conquistar mais participação nos hábitos comunicativos.

3- Desenvolver a autonomia dos alunos, fomentando o uso de estratégias de aquisição e uso de vocabulário e promovendo a reflexão dos discentes face à sua aprendizagem.

De modo a dar cumprimento ao terceiro objetivo, a estratégia delineada prendeu-se com a elaboração de um glossário a introduzir no e-portefólio digital, visando envolver os alunos ativamente no seu processo de autorregulação da aprendizagem. Esta iniciativa partiu de um comentário de um aluno numa das aulas observadas e potenciou a ideia de negociar com a turma a possibilidade em personalizar o e-portefólio digital acrescentando-lhe uma secção lexical à qual atribuí a designação de Organizador Pessoal de Espanhol. Após esta reflexão pessoal, admito que o termo não fosse o mais adequado, pois parece algo muito mais abrangente.

Devo ainda salientar que, inicialmente, foram sentidas resistências ou inseguranças no que respeita à sua execução, pois esta tarefa consistiria num trabalho suplementar que implicasse os alunos a registar de forma sistemática e eficaz os conteúdos lexicais abordados e aprendidos no contexto de sala de aula.

Contudo, como o e-portefólio já era institucionalmente adotado, considerei pertinente explorá-lo e enriquecê-lo com diversas EA e, deste modo, promover a autonomia nos alunos, potenciando a sua responsabilização face à aprendizagem.

De um modo global, o objetivo desta tarefa foi positiva e a evolução foi visível, pois ao acompanhar os glossários ao longo da minha intervenção, notou-se o esforço significativo não só através das alterações e adaptações diversificadas mas também no cumprimento dos prazos de entrega.

Outra forma de promover a autonomia ocorreu quando os alunos foram estimulados a realizar uma curta-metragem fora do contexto de sala de aula. Para além desta estratégia obrigar a desenvolver todas as habilidades e promover o trabalho colaborativo, foi perceptível a motivação da turma para a sua realização. Quanto ao resultado, julgo que terá sido benéfico e proveitoso, tanto no uso de léxico,

fomentando a prática comunicativa como no exercício de memorização, que surge como técnica de aprendizagem de palavras e colmata a primeira dificuldade apontada pelos alunos no questionário implementado inicialmente.

Por fim, a última estratégia traçada para responder eficazmente a este penúltimo objetivo, terá sido a utilização de um instrumento de autoavaliação, implementado no final de cada sequência didática, que possibilitou a reflexão dos alunos sobre a aprendizagem. Para além da importância que assume esta ferramenta, verificou-se uma evolução gradual na progressão dos alunos, criando nos mesmos uma atitude de autoconfiança e permitiu-lhes monitorizar as suas competências de comunicação e aprendizagem de léxico.

4- Refletir sobre a eficácia das atividades e estratégias implementadas na sala de aula para alcançar os objetivos anteriores.

Finalmente, de modo a dar cumprimento ao último objetivo, foi feita uma avaliação contínua do desempenho dos alunos, realizando atividades de aula e um glossário para o e-portefólio digital e, desta forma, os alunos refletiram sobre a eficácia das estratégias e das atividades implementadas dentro e fora da sala de aula.

Assim, os alunos puderam avaliar e refletir, através da expressão escrita, sobre a importância do léxico na realização da curta-metragem e sobre a relevância da aplicação de um glossário no e-portefólio.

Devo salientar que foram elaboradas reflexões críticas no final de cada intervenção adotando uma postura crítica e reflexiva da minha prática pedagógica .

Há ainda a referir que a prática do estabelecimento de ensino, mais propriamente o departamento de línguas estrangeiras, é avaliar a competência lexical através de uma ficha de trabalho, pois desta forma, tal como refere o Conselho de Europa (2001: 252) os professores têm tendência a interessar-se principalmente pela avaliação dos resultados, de modo a obterem um feedback para a sua prática de ensino. É de facto importante, contudo optei por uma avaliação de proficiência, dado que o meu interesse prendia-se na avaliação das curtas metragens e do organizador pessoal, ou seja daquilo, que o aluno é realmente capaz de fazer.

O QECRL assegura a avaliação da proficiência consiste em tarefas linguísticas e comunicativas baseadas num programa relevante e transparente que dá ao aprendente a oportunidade de mostrar aquilo que conseguiu atingir, pois esta avaliação está orientada para a utilização em contexto real.

O que é pretendido é que os alunos desenvolvam o maior nível de proficiência à medida que adquiram conhecimentos. Claro que neste nível não é possível exigir uma capacidade lexical elevada, no entanto os alunos foram incentivados a usarem a língua com os conhecimentos adquiridos.

Deste modo, apesar dos resultados da avaliação das fichas de vocabulário da escola serem positivos, julgo que deveria ser complementada com a avaliação acima mencionada, mais acertada ao tema deste estudo.

CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste relatório permitiu-me refletir, analisar e ponderar sobre tudo o que foi feito ao longo da minha prática profissional. Fazendo uma retrospectiva dos meus passos iniciais, o que mais sobressai é o longo caminho percorrido que hoje me transformou não só numa pessoa mais madura como também numa professora/investigadora com um conhecimento científico muito mais amplo do que o imaginaria no início.

A questão central deste estudo pretendia analisar de que forma se potenciar a aprendizagem e o uso de léxico numa aula de Espanhol Língua Estrangeira, baseada numa abordagem comunicativa.

Para dar resposta a esta questão de investigação, foram formulados objetivos, delineadas estratégias e foi avaliado o seu impacto. Deste modo, considero ter conseguido aplicar convenientemente a metodologia adequada ao perfil da turma-alvo tendo por base a motivação.

As opções das atividades realizadas ao longo deste estudo foram promotoras de aprendizagens e da competência de comunicação, fomentando uma pedagogia para a autonomia. Estas foram de encontro às necessidades dos alunos e envolveram-nos ativamente no seu processo de aprendizagem. Além disso, a escolha e a diversidade dos materiais foram primordiais para dinamizar o grupo-alvo e criar um intercâmbio dinâmico na sala de aula.

A principal limitação residiu nas dificuldades sentidas na recolha e análise de dados, uma vez que o balanço final da execução deste projeto é caracterizado de uma forma globalizante e os resultados não especificam casos individuais.

Perante os resultados desta investigação, é evidente que permanecem ainda perguntas e dúvidas, pois nunca sabemos se, perante a diversidade de EA, a proposta didática que aqui foi feita é mais ajustada. Contudo, ao realizar todo este trabalho e assumindo um postura reflexiva acerca das minhas intervenções pedagógicas, concluo que a minha grande preocupação centrou-se e centrar-se-á na aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni, R. (2004). *En la comprensión lectora in Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Ali Al-Badi, S. & Region, D. (s.d.). *Learners' Motivation to Speak English*.

Alvarenga, I. (2011). A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

André, B. (1989). *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères. Collectif. Les éditions Didier, Paris*.

Andreu, M.A & García, M. *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. Universidad Politécnica Valencia (España). IES La Moreria, Mislata, Valencia (España)*

Audigier, J.C (2005/2006). *Mémoire professionnel – La mémorisation du lexique*.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris: CLE International.

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (s.d.). *Observer une classe de langues*.

Boni, V. (2011) – *Estratégias de aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira no contexto universitário*. Universidade Federal do Panamá. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín.

Boulton, A. (1998). *L'acquisition du lexique en langue étrangère, Actes du 26e congrès de l'UPLEGESS*.

http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/43/55/PDF/1998_UPLEGESS_acquisition.pdf

Cassany, D., Luna, M, Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Castro, C. (s.d.). A autonomia na aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Castro, G. & Seba, R. (2010). *O desenvolvimento da autonomia através do material didático de um curso de língua estrangeira à distância*. Revista Desempenho, v. 11, n. 1.

Cervero, M.J & Pichardo, 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.

Duchiron, E. (2002-2003). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement / apprentissage des langues: Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni*. DEA de Didactologie des langues et des cultures. Université de Paris III – La Sorbonne Nouvelle.

Fernandez, A-C. (2008). *MPO – My personal English Organiser*. Grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia, *Cadernos 5*.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação, 10ºano*, Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=E>

Ferreira, C. (2010). *O uso do Quadro interativo Multimédia nas aulas de língua estrangeira como elemento motivador*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto - Departamento de Estudos Alemães e Departamento de Estudos Anglo-Americanos.

Gairns, R. & Redman, G. (1986). *Working in words*. Cambridge, Cambridge University Press.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture des mots*, Paris, CLE International.

García Velasco, D. (2007). *Lexical competence and functional discourse grammar*. Universidad de Oviedo. Depto. Filología Anglogermánica y Francesa.

Geadá, A. (2008). *Trabalho cooperativo: um caminho para a autonomia do aluno*. Grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia, Cadernos 5.

Gettliffe, N. (2010). *Préparation de l'autonomie tout au long de la vie: des cahiers de bord à l'université*. Les Cahiers de l'Acedle, volume 7, numéro 2.

Higueras, M. (2009). *Aprender y enseñar léxico*. In Marcoele, número 9. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. In CARABELA, Revista. *La Enseñanza del Léxico en el Aula*. N° 56

Holec, H. (1994). *Lexique et didactique du français langue étrangère*. Cahiers de l'ASDIFLE n° 6. http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf

Labrador, M.J & Morote, P. (2008). *El juego en la enseñanza de ELE*. Glosas didácticas – revista electrónica internacional. Universidad Politécnica de Valencia .

Lalhou, S. (2009). *La place actuelle de l'enseignement du vocabulaire dans les classes de FLE du secondaire hellénique: attitudes et pratiques des enseignants*. Synergies Sud-Est européen n° 2, pp. 37-43. http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/SE_europeen2/sofia.pdf

Lanchec, J-Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogie des langues*. Vendôme: Presses Universitaires de France.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras - Volume I*, Edições ASA, Lisboa.

Lomas, C., Andrés, O., Amparo, T. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona: Paidós

Lopes Da Silva, A., Sá, I., Duarte, A., & Veiga Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem*

Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas educacionais. Porto: Porto Editora.

Maciel, R. & Teixeira, G. (2006). *Estratégias de Aprendizagem para o estudo sistematizado do vocabulário Língua Inglesa.*

Mattos, A. & Valério, K. (2010). *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções.*

Mincoff, L. (s.d.) - *Paráfrases: Mecanismos de interação discursiva entre pessoas que possuem diferentes níveis de fala.* Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul.

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (2003). *Espagnol classe de seconde générale et technologique. Collection Lycée - Série Accompagnement des programmes.* Centre National de Documentation Pédagogique. Direction de l'enseignement scolaire.

Moreno, R. (1999). *Didáctica del vocabulario en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (estudio empírico).*

<http://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=Ramos%2C+Jesús+Moreno+&f%5Bg%5D=1>

Nagy, W.E. & Herman, P. A. (1987). *Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction,* in M. G. McKeown & M. E. Curtis, éd. *The Nature of Vocabulary Acquisition,* Hillsdale, Laurence Erlbaum, p. 19-35.

Nguyen Quang Thuan, Ph.D. (2004). *Enseigner le vocabulaire selon l'approche communicative.* Séminaire régional de recherche-action.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador.*

<http://www.univen.edu.br/revista/n010/A%20REFLEX%C3O%20NA%20PR%C1TICA%20DOCENTE.pdf>

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: M. A. Heinle & Heinle Publishers.

Paiva, V.L.M.O. (1998). *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. *Letras e Letras*. v. 14, n. 1, jan./jul. p. 73-88.
<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>

PAIVA, V.L.M.O. (2004). *Ensino de vocabulário*. In: DUTRA, D.P & MELLO, H. A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG.

Portela, K. (s.d.). *Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira*.
<http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>

Temkeng, A. (1987). *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue*. Chaire UNESCO pour l'Afrique centrale en Sciences de l'éducation, Université Mariem Ngouabi, ENS de Yaoundé - DEA des Sciences de l'éducation.
http://www.memoireonline.com/10/08/1557/m_competence-interculturelle-efficacite-action-didactique-classe-de-langue15.html

Tejero, R. (1999). *Didáctica del vocabulario en un Taller de Lengua y Literatura para Educación Primaria y Secundaria*.
<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA9999110165A.pdf>

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Jeremy Harmer. Longman

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Jeremy Harmer. Longman

Universitas Negeri Medan. *Utiliser les documents authentiques dans la classe de Français*. <http://pppsi-apfi.org/datapdf/23-5.pdf>

Vargas, G. (2008). *Desarrollo de la fluidez oral en ELE, Mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos*. Universidad de León.

Viana, F. (2010). *O ensino da compreensão leitora da teoria à prática: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.

Vieira, F. & Moreira, M.A (1993). *Para além dos testes... A Avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

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

Vivas, J. (2009). *El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2*. In *Redele – Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, número 17. Universidad de Debrecen.

Sitografia

<http://www.didaxis.org/site/>

http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm

<http://www.veramenezes.com/artigovanessa.htm>

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

Este é um questionário anónimo e confidencial. Solicito que respondas a todas as questões da forma mais sincera e ajustada à tua realidade.

Muito obrigada pela colaboração! 😊

Idade: anos

Sexo: feminino masculino

Optaste pela disciplina de espanhol porque...

- ...é de fácil compreensão.
- ...gosto da língua.
- ...gosto da cultura.
- ...tornar-se-á útil no meu percurso académico.
- ...tornar-se-á útil no meu propósito profissional.
- ...interajo com agentes da comunidade espanhola.
- ...pretendo imigrar para um país hispano.

Em que circunstâncias usas o vocabulário...

- ...quando tens dúvidas.
- ...quando solicitado pela professora.
- ...entre colegas.
- ...em casa.
- ... através de conversações em tempo real

A aprendizagem do léxico serve para...

- ...ampliar o vocabulário.
- ...falar em espanhol.
- ...escrever textos.
- ...compreender textos.
- ...escrever corretamente.

Seleciona 3 factores que mais dificultam a tua aprendizagem/uso do vocabulário em contexto de sala de aula...

- A memorização.
- As dificuldades de compreensão.
- As dificuldades na dicção.
- A falta de interesse pela atividades.
- A falta de interesse pelos temas.
- As dificuldades em compreender as atividades.

Aplicas o teu conhecimento lexical na...

- ... expressão oral
- ... expressão escrita
- ... compreensão oral/auditiva
- ... compreensão escrita

Seleciona 5 atividades que preferes ver dinamizadas para a aquisição e ampliação do léxico...

- Criar listas de vocabulário
- Escrever textos
- Ler textos autênticos
- Reproduções audiovisuais
- Palavras cruzadas/Crucigramas
- Sopa de letras
- Associações de imagens
- Preenchimento de espaços
- Reprodução de diálogos
- "Juego de rol"
- Dramatizações
- Trabalhos de pesquisa
- Debates
- Jogos
- Mímicas

Que métodos usas mais para memorizar novas palavras? Assinala a frequência com que usas os seguintes métodos.

Método	Frequência com que utilizas		
	Frequentemente	Raramente	Nunca
Uso o dicionário.			
Digo as palavras em voz alta.			
Escrevo as palavras varias vezes.			
Peço a alguém para me testar a ver se já sei as palavras.			
Tento aprender primeiro as palavras que considero mais difíceis.			
Ensino as palavras a amigos ou membros da minha família.			
Faço listas das palavras com o significado em português.			
Outros métodos.			

Sugere uma estratégia de aprendizagem de novas palavras...

Anexo 2 – Grelha de observação global

Data:

Lição:

Conteúdos:	
Atividades/Tempo	
Materiais	
Objetivo(s) cumprido(s) e adequado(s) ao nível	
Destrezas trabalhadas	
Estratégias de aprendizagem	

Anexo 3 – Grelha de observação centrada

Papel	Competências a observar	Sím x	Observações
Professor	Evidencia algumas palavras podem funcionar de maneira diferente em diferentes contextos.		
	Recorre ao uso de imagens quando ensina uma palavra nova para facilitar a memorização.		
	Ensina de palavras novas com recurso a textos que os alunos lêem e logo apontam as palavras que não conhecem.		
	Desenvolve a autonomia dos alunos fomentando o uso de estratégias de aprendizagem de vocabulário.		
	Recorre ao uso de textos fora manual que vão ao encontro dos interesses dos alunos (por exemplo notícias ou músicas).		
	Inclui estratégias de memorização.		
	Promove uma tarefa final aos alunos.		
	Trabalha as variedades do espanhol.		
Aluno	Relaciona palavras novas com conhecimentos anteriores.		
	Realiza de exercícios de vocabulário com o auxílio do dicionário.		
	Transcreve, com novas palavras, as ideias centrais de um texto (paráfrase)		
	Cria palavras inexistentes.		
	Usa términos aproximados.		
	Recorre à língua materna.		
Conclusão	As estratégias adoptadas pela professora têm um resultado positivo.		
	Os alunos mostram interesse pelos conteúdos lecionados.		

Anexo 4 – Questionário de autoavaliação

Solicito que respondas a todas as questões da forma mais sincera e ajustada à tua realidade.

Nome: _____

Relativamente ao vocabulário, nesta aula procurei....

	Aula 1			Aula 2			Aula 3			Aula 4		
	F	R	N	F	R	N	F	R	N	F	R	N
...ter uma atitude positiva na minha aprendizagem.												
...encarar o vocabulário como um apoio fundamental na compreensão e expressão de mensagens.												
...compreender as explicações dadas na aula sobre o sentido e o uso das palavras.												
...usar estratégias para memorizar as palavras que me parecem importantes. (por exemplo escrevo no caderno, portfólio...)												
...aplicar o vocabulário que conheço quando falo e escrevo.												
...descobrir o sentido de palavras novas quando leio ou ouço textos.												
...aprender vocabulário através de filmes, revistas, etc...												
...arriscar usar palavras novas, mesmo com erros, evitando ficar em silêncio com medo de os dar.												
...usar estratégias de comunicação para resolver as minhas dificuldades (pedir ajuda aos colegas e ao professor, recorrer ao caderno, dicionário, etc...)												
...dar importância às correções dos meus erros de vocabulário (ortografia e sentido) e à explicações que me dão.												
...refletir sobre diferenças e semelhanças de vocabulário no Espanhol e no Português.												

Adaptado de VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993) Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês. Braga: Universidade do Minho e Costa & Barreiro (2008).

Anexo 5 – Questionário de autoavaliação das curtas metragens

Este é um questionário anónimo e confidencial. Solicito que respondas a todas as questões da forma mais sincera e ajustada à tua realidade.

Muito obrigada pela colaboração! ☺

	Sim	Não
O meu desempenho no uso/na aplicação do léxico		
O léxico aprendido nas aulas foi adequado para realizar a tarefa?		
Utilizei algumas estratégias para realizar a tarefa a nível léxico.		
- Uso de dicionário		
- Memorização		
- Glossário		
- Consultar o professor		
Encaro o vocabulário como um apoio fundamental na compreensão e expressão de mensagens?		
Considero que a minha autonomia foi trabalhada?		
O meu desempenho no trabalho de grupo		
Percebi a tarefa?		
Trabalhei com gosto e entusiasmo?		
Aceitei outras opiniões, ideias?		
Expressei as minhas ideias, opiniões e os meus sentimentos?		
Encorajei os outros a participar?		
Colaborei e empenhei-me no trabalho com o grupo?		
Ajudei a resolver os problemas do grupo?		
Pedi aos outros colegas para que me ajudassem a resolver os meus problemas?		
O meu desempenho na dramatização		
Percebi o meu papel?		
Adaptei-me ao meu interlocutor?		
O meu discurso foi claro?		
Tentei assegurar que os meus colegas e professora percebessem a minha mensagem?		
Tentei perceber os meus interlocutores?		
Usei estratégias de remediação, de autocorreção?		
Consegui desempenhar o meu papel?		
Tentei usar a gramática adequada?		
Tentei usar a entoação adequada?		
Tentei usar a pronúncia adequada?		
Usei a linguagem comunicativa não verbal?		

Adaptado de VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993) Para além dos testes – a avaliação processual na aula de Inglês. Braga: Universidade do Minho e Costa & Barreiro (2008).

Anexo 6 – Orientações para a elaboração do organizador pessoal

Frases úteis

Uma secção como esta pode ajudar-te a aprenderes algumas expressões relacionadas com um qualquer assunto. Por exemplo, podias incluir aqui as expressões de “Comunicar en clase” que já aprendeste no início de ano.



Expresión	Traducción
¿Cómo se dice en español...?	Como se diz em espanhol...?
No me siento bien ¿puedo ir al servicio?	Não me sinto bem. Posso ir à casa de banho?
Lo siento por el retraso.	Peço desculpa pelo atraso.
Puedo encender la luz ¿por favor?	Posso acender a luz, por favor?

Diapositivo 1

Diapositivo 2

Lista de vocabulário

Criação de uma lista de vocabulário, acompanhada do sinónimo e da respetiva tradução.



PALABRA	SINÓNIMO	TRADUCCIÓN

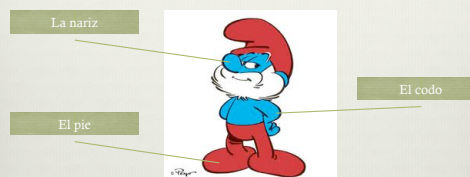
Adaptado de Maia (2001), lista de vocabulário apud Paiva 2004, cit por Maciel

Diapositivo 3

Diapositivo 4

Diccionario ilustrado

Criação de uma espécie de dicionário ilustrado, desenhando ou colocando imagens que ilustrarão o seu significado.



Associação de imagens com itens lexicais (PAIVA 2004 p. 94) cit por Maciel

Diapositivo 5

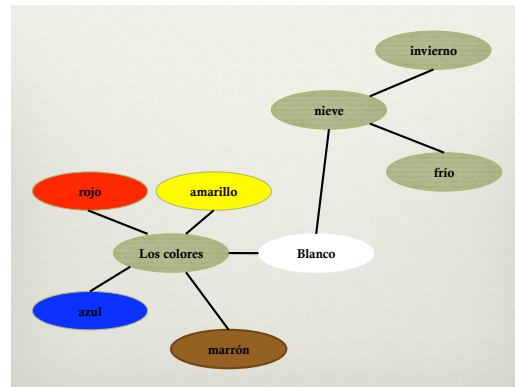
Diapositivo 6

Teia de palavras

Organização de novos vocábulos através de associações de ideias: começo da teia a partir de uma palavra e juntar todas aquelas que essa mesma palavra te sugere.



Diapositivo 7



Diapositivo 8

Tabela

Organização de novas palavras através de uma tabela, incluindo também o seu significado, o seu antónimo (se o tiver) e uma frase em que essa palavras apareça.



Diapositivo 9

PALABRA	IMAGEN	SIGNIFICADO	TRADUCCIÓN	ANTÓNIMO	EJEMPLO
Llorar		Derramar lágrimas	chorar	reír	El niño está llorando.

Adaptado de (SMITH & SMITH 1997), Organización de vocabulário, cit por Maciel

Diapositivo 10

Páginas temáticas

Organização de uma secção em vários tópicos ou temas, reunindo toda a informação de que te lembra.



Diapositivo 11

Música

Tipos	Personas	Instrumentos
Música pop	Cantante	Batería
Música folclórica	Músico	Piano
...	...	Guitarra
...

Diapositivo 12

Autocorreção

Esta secção poderia ajudar-te a falar espanhol cada vez melhor porque te faria pensar nos erros deste, na causa desses erros e ainda na sua correção. Certamente seria bem útil.



Diapositivo 13

Error	Corrección	Notas
*Él tiene <u>muy</u> miedo.	Él tiene <u>mucho</u> miedo.	Mucho/a + sustantivo singular
*El 12 de octubre se conmemora el día de la raza y hispanidad.	El 12 de octubre se conmemora el día de la raza e <u>hispanidad</u> .	Ante palabras que comienzan por i- o hi- se usa e.

Diapositivo 14

Diverte-te a organizar a tua aprendizagem!!!

Diapositivo 15

Anexo 7 – Jogo de tabuleiro “De tiendas”

Materiales y Jugadores

1 tablero de Tiendas

1 ficha de diferente color por cada grupo

2 dados

Jugadores: 2 grupos de 4 personas para cada tablero
1 jugador de cada grupo juega en su vez

Objetivo

Recorrer todo el tablero lo más rápidamente posible y acabarlo en la casilla

Reglas del juego de Tiendas



Casilla Pozo: Si caes en esta casilla, **NO** puedes volver a jugar hasta que pase otro jugador por la misma.



Casilla Cárcel: Si caes en esta casilla, pierdes un turno. Después sólo podrás salir si consigues adivinar correctamente lo que está en la tarjeta Misterio. Si no lo sabes permenece un turno sin tirar.



Casilla Misterio: Si caes en esta casilla, tienes que adivinar lo que está en la tarjeta Misterio. Si no lo sabes permenece un turno sin tirar.



Casilla Accidente: Si caes en esta casilla, tienes un accidente. Por eso, tienes que retroceder hasta la farmacia más cerca, para que cures. Para avanzar, tendrás que decir qué parte del cuerpo te duele. *(No se puede repetir respuestas dadas anteriormente)*



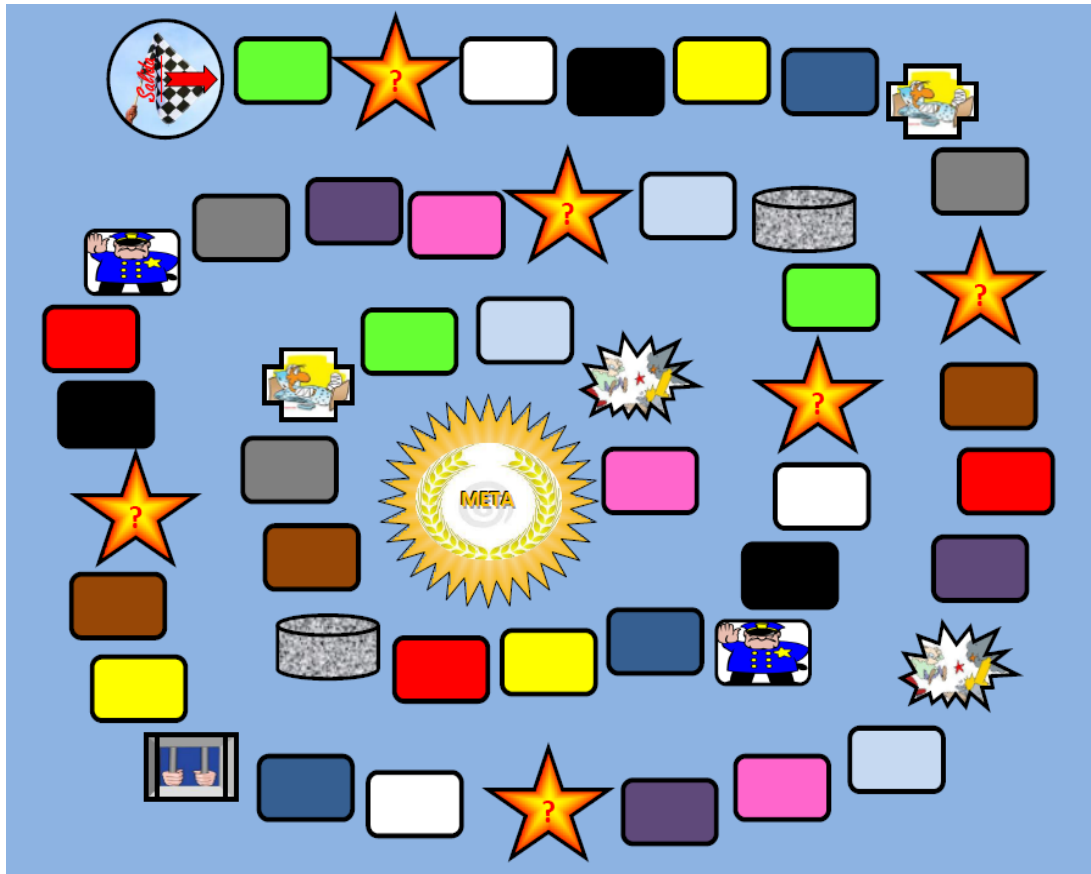
Casilla Hospital/Farmacia: Si caes en esta casilla, tienes un amigo enfermo y le has llevado su regalo favorito. ¿Qué le has ofrecido? *(No se puede repetir respuestas dadas anteriormente)*



Casilla Policía: Esta casilla te envía de inmediato a la cárcel.



Última casilla: Cuando llegas al final, eliges tu tienda favorita y tienes que contestar a una pregunta sobre la misma. Si respondes correctamente, ganas el juego, pero si erras y si fuera una tirada exacta, pierdes tu turno. Si fuera una tirada por encima, retrocedes la diferencia.



Tema: *Pescadería*



Completa el diálogo.

- Buenos días, ¿qué quería?
- ¿Me pone medio kilo de _____?
- Aquí tiene, ¿le pongo algo más?
- No.

Sardinas

Tema: *Papelería*



Mira la foto.

Los necesito para ir a clase.

Los cuadernos

Tema: *Panadería/Pastelería*



Completa el diálogo.

- Buenos días, ¿qué le pongo?
- Póngame dos barras grandes de

- _____.
- Aquí tiene. ¿Algo más?
- Nada más.
- Son dos euros.
- Aquí tiene. Hasta luego.

Pan

Tema: *Mercado*



Has conocida una mujer que habla muy alto. Estaba diciendo:
¡Fijaos el pescado bueno y barato!

¿Dónde estaba la mujer?

En el mercado

Tema: *Frutería*

Mi nombre es semejante en muchos idiomas pero en castellano, me llamo...

Plátano



Tema: *Estanco*

Mira la foto. Vas a comprar estos puros pero no has sacado dinero en el cajero automático. Entonces, ¿qué vas a utilizar para pagar?

Tarjeta de crédito



Tema: *Carnicería*

Es un ave que criamos para comer, no sólo la carne como los huevos. Es el ave más común del planeta.

Pollo



Tema: *Quiosco*

De nuevo al estanco, pues te has olvidado de tu lectura diaria.

Mira la foto. ¿Qué vas a comprar?

El periódico



Tema: *Perfumería*

Mira la foto.

¿Cuánto cuestan estos productos?

Veinticinco euros con sesenta céntimos



Tema: *Estrella*

Adivina...
Las buscamos para comprar más barato.

Rebajas



**¡Has perdido
tu turno!**



Tema: *Tienda de deporte*

**Has empezado a practicar
un deporte pero no tienes
prendas adecuadas.
¿Adónde vas?**

**VOY A LA TIENDA DE
DEPORTE.**



Tema: *Tienda de ropa*

Completa el diálogo.

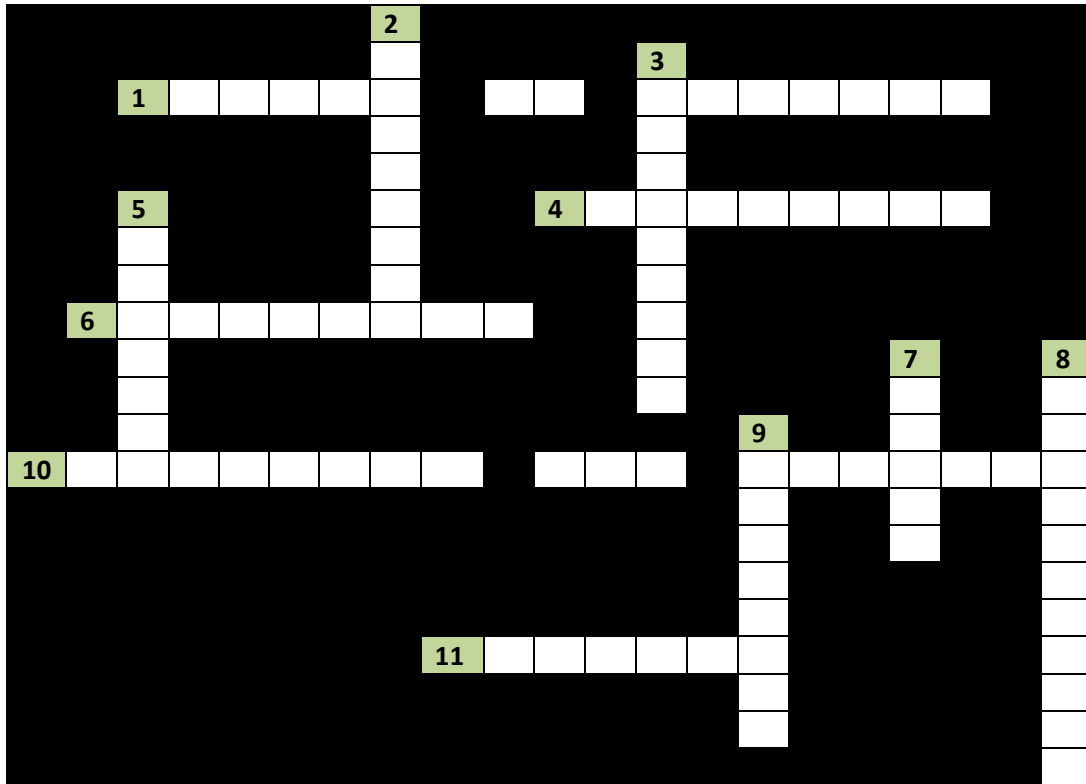
- Buenas tardes, ¿qué desea?
- Me gustaría comprar dos _____.
- ¿De qué talla los quiere?
- Treinta y ocho.

Pantalones



Anexo 8 – Crucigrama

La rutina diaria



1. Agarrar o tomar el medio de transporte.
2. Laborar.
3. Echar o tender a alguien para que duerma o descanse en la cama.
4. Ejercitar el entendimiento para comprender algo.
5. Limpiar algo o a alguien con agua u otro líquido.
6. Cubrir o adornar el cuerpo con ropa.
7. Tomar la cena.
8. Interrumpir el sueño del que duerme.
9. Dar una ducha.
10. Quitar la suciedad de los dientes.
11. Regresar.

Anexo 9 – Ficha de trabalho “Mi cara...Mi cuerpo...”

Mi cara...

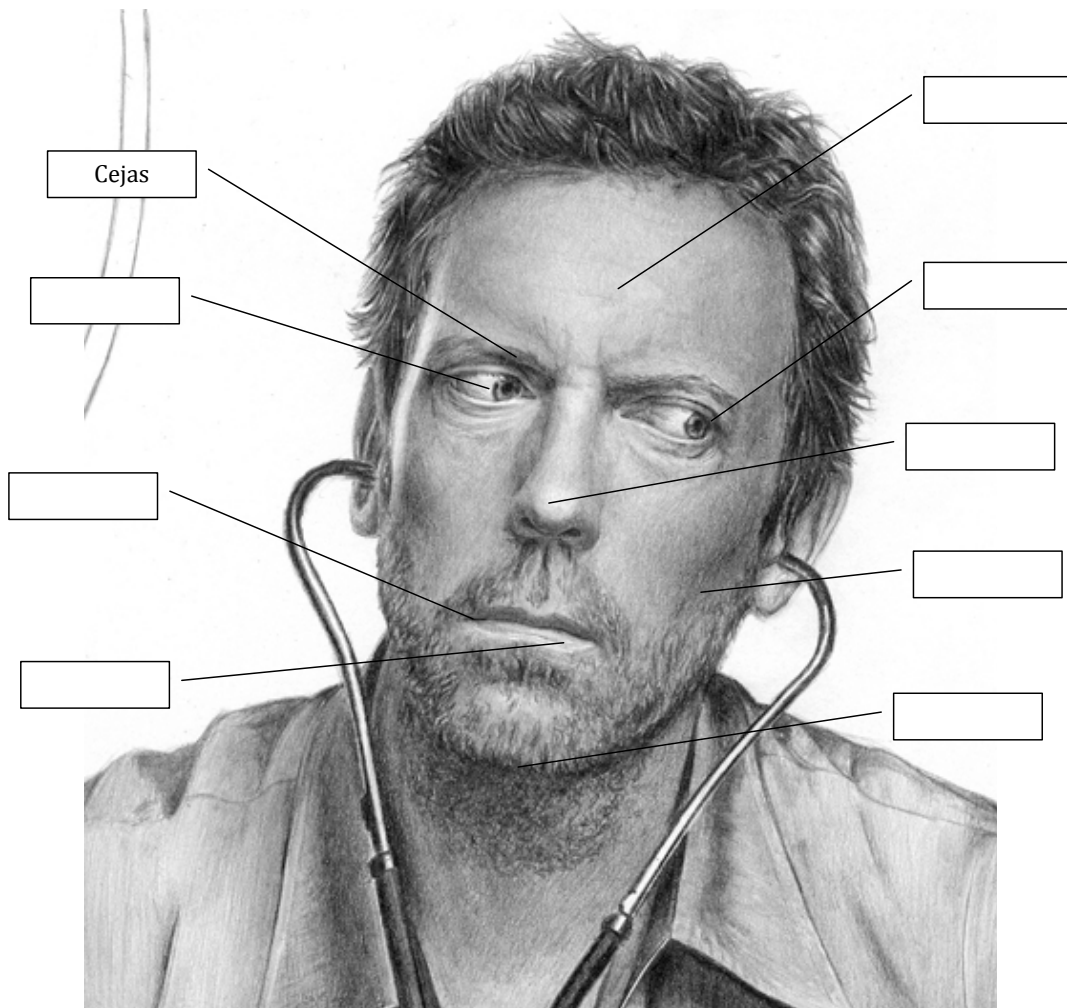
1- Coloca las palabras siguientes en el espacio correspondiente.

Boca
Mejilla

Nariz
Pestañas

Barbilla
Labio

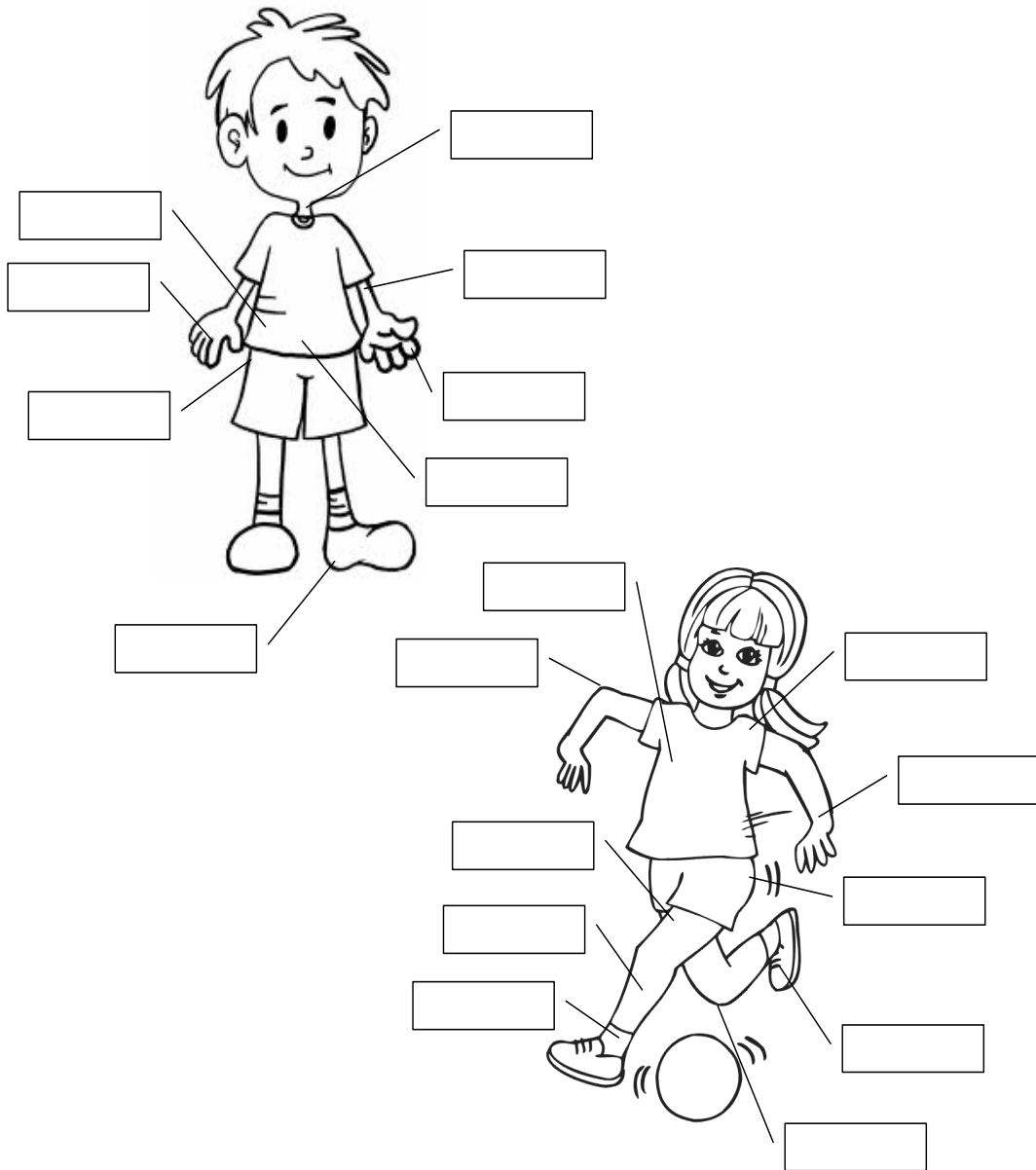
Ojo
Frente



Mi cuerpo...

2- Coloca las palabras siguientes en el espacio correspondiente.

- | | | | | | |
|---------|-------|-------|--------|---------|---------|
| Mano | Muslo | Dedo | Pierna | Rodilla | Cintura |
| Tobillo | Brazo | Talón | Cuello | Barriga | Codo |
| Cadera | Pecho | Culo | Pie | Hombro | Muñeca |



Anexo 10 – Instruções “*Juego de roles*”



8 grupos de 3 personas

Tienda de ropa
Mercado
Estanco
Perfumería

Saludar
Preguntar por el producto
Decir características del producto
Preguntar por el precio
Expresar cantidad
Agradecer y despedirse

Se puede añadir otro tipo de informaciones

Tiempo de preparación: 15 min

Anexo 11 – Ficha de trabalho (*Las rebajas*)

1. Escucha la canción y subraya las palabras que oyes.

artículo	caña	reducción	bata
todo al 70		calidad	camisas
	talla		regalo
negocio	chaqueta	liquidación	visa
		gastar	baratito
modelos	tienda		comercio
	ofertones	moda	anuncio
almacenes	consumo	rebajas	dinero
	primer día		fecha
	sección	precio	crisis
todo al 50%	comprar	camiseta	producto

Transcrição da letra do vídeo *Las Rebajas*

Este "finde" voy a ir
a comprar a las **rebajas**
una **chaqueta** de pana
y para casa una **bata**
todo al 50%
no puedo quedarme en casa
con estos "**ofertones**"
me quedará sin nada
me quedará sin nada

Con la **visa** ya fundía,
que he comprado hasta una **caña**
mil cosas para el coche,
la tragedia ya se masca
pues **gastar** y gastar,
y comprar y **comprar**

con la **crisis** que hay ahora
eso a fin de mes se nota
eso a fin de mes se nota...

Y por ir a las rebajas
Yo daría lo que fuera
Gastarme el **dinero**
Y que sea lo que dios quiera

Y por ir a las rebajas
Yo daría lo que fuera
Gastarme el dinero
Y que sea lo que dios quiera
Y que sea lo que dios quiera

Compraré **camisas** blancas
porque he visto un ofertón,
está **todo al 70** casi desde el **primer día**
Enloquezco comprando,
Que está todo **baratito**
Ay por dios, qué rebajas,
yo me vuelvo loquito,
yo me vuelvo loquito...

Y por ir a las rebajas
Yo daría lo que fuera
Gastarme el dinero
Y que sea lo que dios quiera

Y por ir a las rebajas
Yo daría lo que fuera
Gastarme el dinero
Y que sea lo que dios quiera
y que sea lo que dios quiera
y que sea lo que dios quiera
y que sea lo que dios quiera...

Tony Bouzas, *las rebajas*

Anexo 12 – Grelha de observação/avaliação das curtas-metragens

DESCRIPTORES	GRUPO	I	II	III	IV	V
ADECUACIÓN LÉXICA	¿Utiliza el léxico aprendido en la clase?					
	¿El léxico está adecuado a la situación comunicativa?					
AMPLITUD LÉXICA	¿Amplia el léxico empleado en clase?					
USO DE ESTRATEGIAS	¿Usa la perífrasis?					
	¿Usa la memorización?					
INTERACCIÓN COMUNICATIVA	¿La interacción con los compañeros es natural y corresponde a las necesidades de comunicación?					

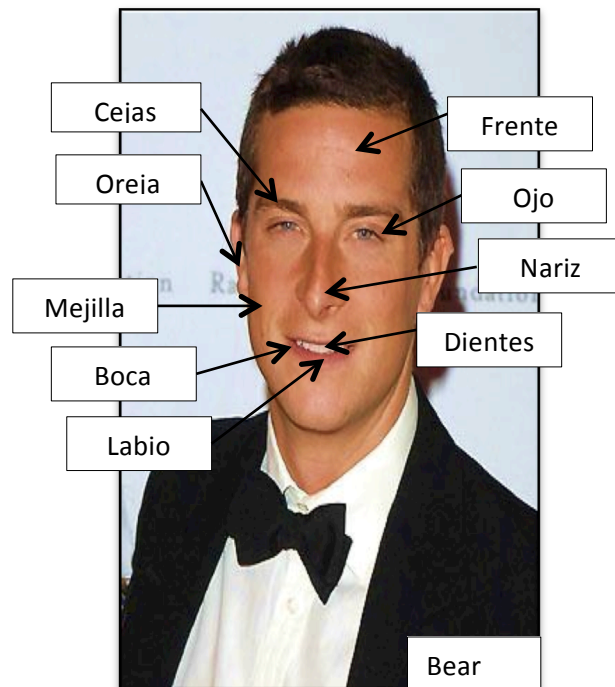
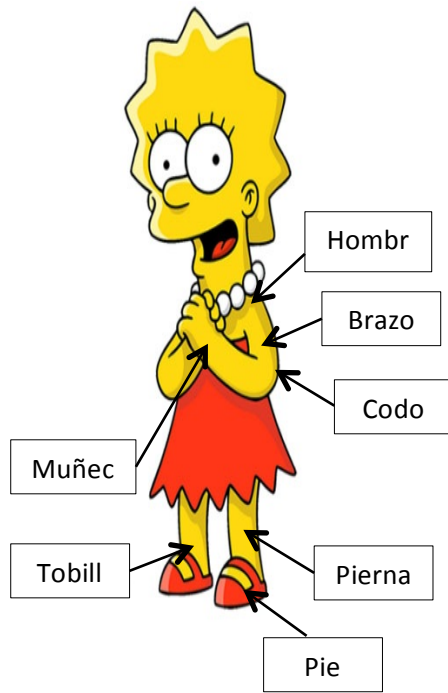
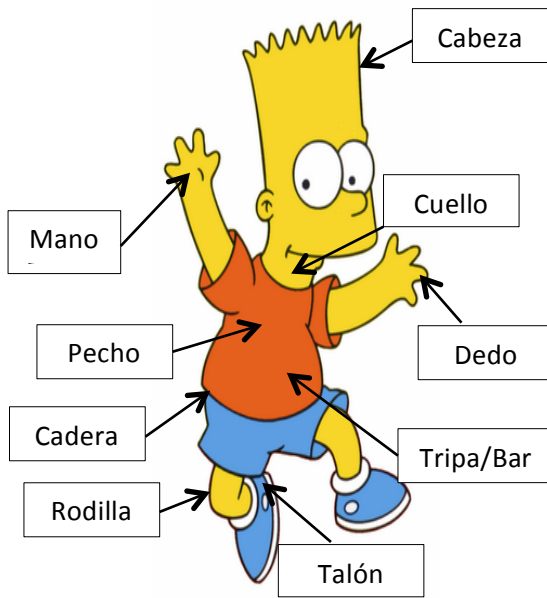
Anexo 13 – Modelo de Organizador Pessoal elaborado por um elemento da turma

Las tiendas

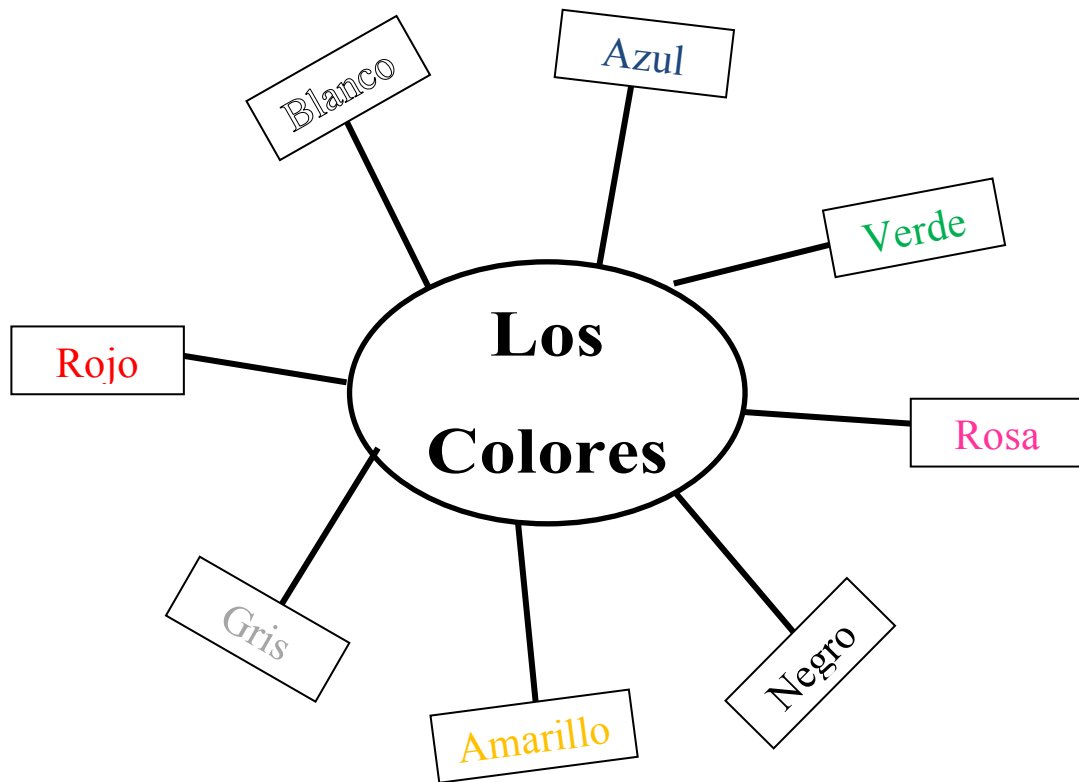
Español	Português
La tienda	Loja
El quiosco de periódicos	Banca de Jornal
El mercado / supermercado	Mercado
La panadería	Padaria
La librería	Livraria
La carnicería	Açougue
La tienda de ropas	Loja de roupas
La gasolinera	Posto de gasolina
La heladería	Sorveteria
La peluquería	Salão de barbeiro/ cabeleireira
El banco	Banco
La floristería	Floricultura
La pastelería	Confeitaria
La optica	Ótica
El restaurante	Restaurante
La papelería	Papelaria
La perfumería	Perfumaria
La zapatería	Sapataria

Expresión	Traducción
Disculpe, no le he entendido.	Desculpe, eu não entendi.
¿Puede repetir, por favor?	Poderia repetir, por favor?
¿Podrías hablar un poco más despacio?	Poderia falar um pouco mais devagar?
Por favor, habla más alto.	Por favor, fala mais alto.
Hay demasiado ruido, no he entendido nada.	Há muito barulho, no entendi nada.
¿Cómo se dice esto en portugués?	Como se diz isso em português?
¿Puedo ir al servicio?	Posso ir à casa de banho?
Lo siento por el retraso.	Peço desculpa pelo atraso.
¿Puedo encender la luz, por favor?	Posso acender a luz, por favor?

Partes del cuerpo



Los colores



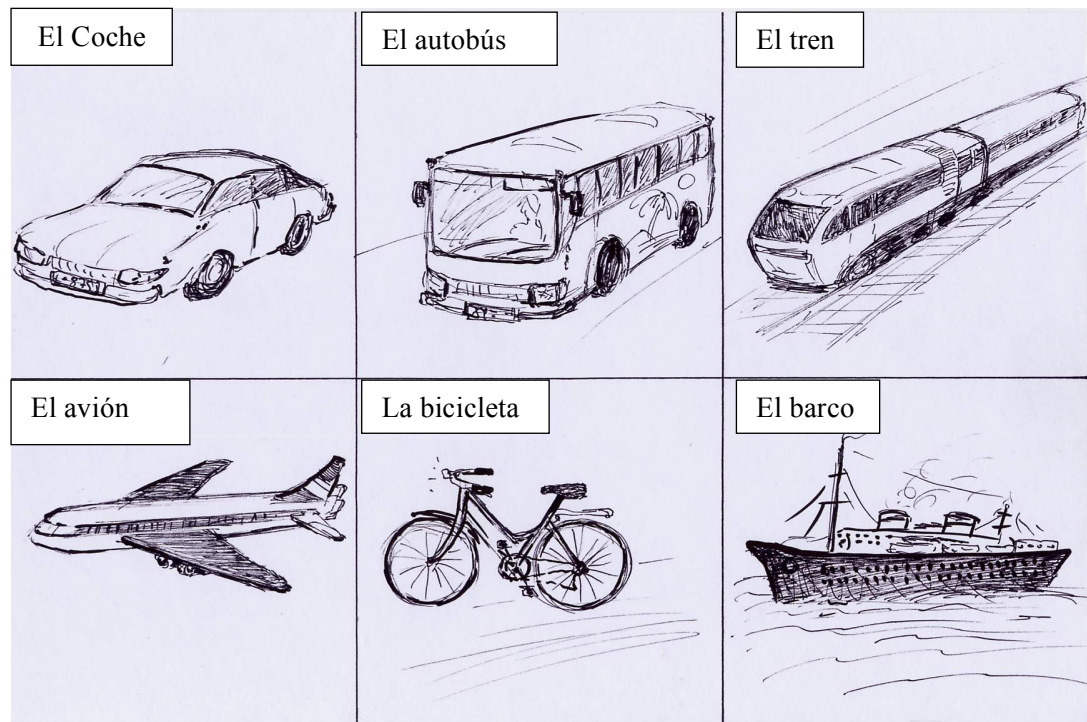
El tiempo





La familia de Lisa es grande. Su **padre** se llama Homer e su **madre** Marge. Lisa tiene dos **hermanos**: Bart y Maggie. Sus **abuelos maternos** son Jackie y Mr. Bouvier y tienen tres hijas: Marge, Selma y Patty. Sus **abuelos paternos** son Abraham y Penelope. Lisa también tiene un **tío paterno**. Se llama Herb y **está casado** con Louise. Lisa es **prima** de Hugo. Los **suegros** de Homer son Jackie y Mr. Bouvier. Herb es **cuñado** de Marge y Hugo es **yerno** de Abraham. La **esposa** de Homer se llama Marge.

Medios de transporte



Los alimentos



Mejillones



Atún



Merluza



Gambas



Sardinas



Peras



Naranjas



Manzanas



Uvas



Fresas



Lechuga



Cebolla



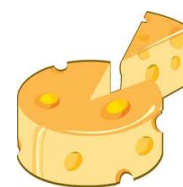
Ajos



Alubias



Tomates



Queso



Leche



Yogur