

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sofia Marlene Queirós Monteiro

**Capital lexical: estratégias
para o seu desenvolvimento**

Sofia Marlene Queirós Monteiro **Capital lexical: estratégias para o seu desenvolvimento**

UMinho | 2018

janeiro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sofia Marlene Queirós Monteiro

**Capital lexical: estratégias
para o seu desenvolvimento**

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

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria de Lourdes Dionísio
e do
Doutor Carlos Pazos Justo

DECLARAÇÃO

Sofia Marlene Queirós Monteiro

PG24633

CC: 11580071

Endereço eletrónico: smarle.sofia@gmail.com

Título do relatório:

Capital lexical: estratégias para o seu desenvolvimento

Supervisores:

Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Doutor Carlos Pazos Justo

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado:

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

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

Universidade do Minho, janeiro de 2018

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos amores da minha vida:

Tomás pelo amor incondicional, pela felicidade em ter-te, pelas horas, dias e noites que não estive ao teu lado.

Álvaro pelo companheiro que tens sido, pela paciência que tens tido e o apoio que me tens dado para que possa concretizar os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais e aos meus estimados sogros que sempre estiveram presentes quando mais necessitava, especialmente no apoio com o Tomás.

Manifesto a minha profunda gratidão à Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio, orientadora deste relatório, por tudo o que aprendi, pelas palavras tantas vezes incisivas, mas sempre sábias e assertivas e que tanto me fizeram crescer. A minha imensa admiração pela sua humanidade. Carregarei toda a vida, na memória e no coração, todos os seus ensinamentos.

Ao Professor Doutor Carlos Pazos e à Professora Helena Real por todo o apoio e compreensão e, sobretudo, por terem acreditado em mim.

À Professora Maria do Alívio Ribeiro por me mostrar a professora que quero ser doravante, pela paixão em ensinar, pelo saber que me proporcionou, pela confiança e amizade.

Às minhas companheiras de curso, Liliana e Ana, pela partilha, pelo apoio e ânimo nos momentos de maior desalento, nomeadamente pela amizade que permanecerá para sempre.

Capital lexical: estratégias para o seu desenvolvimento

Sofia Marlene Queirós Monteiro

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário
Universidade do Minho - 2018

RESUMO

O presente relatório subordinado ao tema “Capital lexical: estratégias para o seu desenvolvimento” pretende documentar o trabalho realizado num projeto de intervenção pedagógica supervisionada, no âmbito das disciplinas de Português (9.º ano) e Espanhol (10.º ano).

Inicia-se com uma discussão dos fundamentos teóricos que sustentam este estudo, nomeadamente sobre o papel do capital lexical no sucesso escolar dos alunos, assim como sobre a relevância do uso de estratégias na aquisição e consolidação de palavras novas.

Trata-se de um estudo com características de investigação-ação e, nesse âmbito, foram planificadas aulas, para a implementação de diferentes estratégias de aquisição de vocabulário, sobretudo, a inferência pelo contexto e o conhecimento da forma das palavras. A intervenção partiu de um diagnóstico feito com diferentes instrumentos, agentes e dados. O questionário de diagnóstico, aplicado no início do ano letivo, ajudou a conhecer melhor os alunos e a diagnosticar as suas necessidades e capacidades quanto à sua competência lexical. Durante a intervenção foram aplicadas atividades promotoras do capital lexical dos alunos, através de estratégias de aprendizagem de vocabulário. Foram preenchidas pelos alunos fichas de autoavaliação para que refletissem sobre a aprendizagem do vocabulário. Na fase de avaliação foi aplicado um exercício de verificação de aprendizagens e um questionário para perceber se as palavras estudadas tinham ficado sabidas e para comprovar se as estratégias utilizadas tinham sido eficazes.

Entre as principais conclusões, destaca-se a relevância do ensino de palavras novas, bem como de estratégias na aquisição de vocabulário, sendo enfatizada a necessidade de proporcionar vários encontros com uma mesma palavra para que a sua aprendizagem seja real. É possível afirmar que, quer as estratégias consideradas mais mecânicas, quer as de processamento mais profundo são escolhidas pelos alunos na aquisição e consolidação de palavras.

Palavras-chave: capital lexical; vocabulário; estratégias

Lexical capital: strategies for its development

Sofia Marlene Queirós Monteiro

Master in the Teaching of Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and Spanish in the Basic and Secondary Education
University of Minho – 2018

ABSTRAT

This report on “Lexical capital: strategies for its development” aims at describing a project on supervised pedagogical intervention, under the scope of the Portuguese (9th grade) and Spanish (10th grade) subjects.

It starts with the discussion of the theoretical foundations that support this research, namely on the role of the lexical capital in the students ‘school success. It also discusses the relevance of using strategies in the acquisition and consolidation of new words.

Following the methodology of action-research, lessons were planned to implement different strategies for the achievement of vocabulary, emphasizing the morphological knowledge of words and context inference. The approach was based on an investigation that used different tools, agents and data. The survey implemented at the beginning of the school year contributed to a better understanding of the students and to identify their necessities and capacities concerning their lexical competencies. During the experiment, activities were implemented to promote the students’ lexical capital, through vocabulary learning strategies. Students filled self-evaluation questionnaires in order to reflect on their vocabulary learning. In the assessment stage it was implemented an exercise to verify the learning outcomes and a questionnaire to evaluate if the students had apprehended the new words and to confirm the efficacy of the implemented strategies.

Among the main conclusions, it is to highlight the importance of the teaching of new words, as well as the relevance of strategies to promote vocabulary acquisition. Another conclusion is that it is crucial in the effective learning of new words that students have several experiences with the same word. The results also suggest that both the more mechanical strategies and those of deeper processing are the ones preferred by the students during the acquisition and consolidation of words.

Keywords: lexical capital, vocabulary, strategies

Índice

DEDICATÓRIA.....	II
AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO	V
ABSTRAT	VI
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR	12
1. Tema e justificação da investigação	12
1.1 A relevância do capital lexical	12
1.2 Capital lexical: um fator de (in) sucesso escolar	14
1.3 Estratégias de aprendizagem.....	19
1.3.1 Classificação das estratégias de aprendizagem de vocabulário	21
1.3.2 Estratégias de aprendizagem: um ensino explícito ou uma abordagem implícita?	25
1.4 Ensino explícito e ensino implícito de vocabulário.....	27
1.5 Atividades promotoras do capital lexical.....	29
CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	36
1. O contexto da intervenção	36
1.1 As turmas	36
1.2 Objetivos da intervenção	37
2. O diagnóstico	39
2.1 Observação de aulas na turma de Português	39
2.2 Observação de aulas na turma de Espanhol	40
2.3 O questionário de diagnóstico na turma Português	41
2.4 Resultados.....	42
2.5 O questionário de diagnóstico na turma de Espanhol.....	46
3. A intervenção pedagógica	53
3.1 A intervenção na turma de Português.....	53
3.1.1 Atividade A	54
3.1.2 Atividade B.....	59
3.1.3 Atividade C	62
3.1.4 Atividade D.....	65
3.1.5 Atividade E	71
3.1.6 Atividade F.....	75
3.1.7 Atividade G.....	76
3.2 A intervenção na turma de Espanhol	79

3.2.1	Atividade A	80
3.2.2	Atividade B	81
3.2.3	Atividade C	83
3.2.4	Atividade D	86
3.2.5	Atividade E	86
3.2.6	Atividade F.....	87
3.2.7	Atividade G	88
CAPITULO III - FASE DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		89
1.	A monitorização na turma de Português.....	89
1.1	A avaliação final na turma de Português	95
1.2	Avaliação final na turma de Espanhol	98
CONCLUSÕES		103
CONSIDERAÇÕES FINAIS		106

Índice de figuras

Figura 1: Classificação das estratégias segundo Oxford (1990)	23
Figura 2 – Mapa concetual.....	81
Figura 3 – Cartões com palavras sobre o tema das férias	82
Figura 4 – Cartões para o jogo	82
Figura 5 Exemplos de tipos de alojamento. Imagens projetadas em PowerPoint	83
Figura 6 - Ficha de trabalho.....	85
Figura 7 - Trabalhos produzidos pelos alunos	88

Índice de gráficos

Gráfico 1: Na tua opinião, qual destas competências necessitas desenvolver mais?	48
Gráfico 2 - Na tua opinião aprendes mais palavras quando:	48
Gráfico 3 - Quando não sabes o significado de uma palavra nova em textos escritos o que fazes?	49
Gráfico 4 - Que estratégias usaste para aprenderes vocabulário novo.	99
Gráfico 5 - Que estratégias usaste para consolidares a aprendizagem do vocabulário?.....	100
Gráfico 6 - Que estratégias utilizaste para estudares sozinho?	100
Gráfico 7 - Quando te sentiste desmotivado o que fizeste para automotivar-te?	101
Gráfico 8 - Das estratégias usadas nas aulas quais as que melhor desenvolveram o teu.....	102

Índice de tabelas

Tabela 1: Resultados da questão 2., do grupo II, do questionário de diagnóstico.	44
Tabela 2: Resultados da questão 4., do grupo II, do questionário de diagnóstico.	46
Tabela 3 - Competências que os alunos selecionaram para serem trabalhadas.	48
Tabela 4 - Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias cognitivas.	50
Tabela 5 - Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias de compensação.	51
Tabela 6- Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias de memória.	51
Tabela 7 - Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias metacognitivas.	52
Tabela 8 - Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias socioafetivas.	52
Tabela 9 - Que estratégias tens usado para aprenderes vocabulário?	92
Tabela 10 - Que estratégias tens usado para consolidares a aprendizagem do vocabulário?	93
Tabela 11 - Que estratégias usas para estudares sozinho?	93
Tabela 12 - Quando te sentes desmotivado o que fazes para automotivar-te?	94

Índice de Anexos

Anexo 1 - Grelha de observação preenchida da turma de Português.	113
Anexo 2 - Questionário de diagnóstico de Português.	114
Anexo 3 - Questionário de diagnóstico de Português.	121
Anexo 4 - Ficha de autoavaliação de Português.	125
Anexo 5 - Ficha de autoavaliação de Espanhol.	126
Anexo 6 - Questionário Intermédio de Espanhol.	127
Anexo 7 - Exercício de verificação de Aprendizagens de Português.	129
Anexo 8 - Questionário final de Espanhol.	131

INTRODUÇÃO

“The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed”
(Wilkins, 1972, p.111).

De acordo com Wilkins, sem gramática comunica-se muito pouco, no entanto sem vocabulário não se comunica nada. Aquela afirmação poderia ter servido de mote para a revalorização da aprendizagem de vocabulário que se tem observado nos últimos anos, já que se tem verificado que o vocabulário passou de uma posição secundária nos estudos sobre aquisição, aprendizagem e ensino de línguas para um lugar de destaque. A par, é inegável e reconhecido por todos, nomeadamente pelos alunos que o vocabulário e o alargamento lexical ocupam um papel relevante na aprendizagem de uma língua, sendo a sua estrutura básica.

Foi nessa perspetiva que considerámos pertinente desenvolver um estudo subordinado ao tema do vocabulário com o título *“O capital lexical: estratégias para o seu desenvolvimento”*. O objetivo geral do meu projeto foi a promoção do alargamento e do desenvolvimento do capital lexical dos alunos, quer no Português, quer no Espanhol. Para levar a cabo este objetivo, propus-me facultar aos alunos estratégias e ferramentas necessárias para o referido alargamento e conseqüentemente para a diversificação vocabular no uso competente da língua.

Para que um falante se torne competente em uma língua torna-se fundamental aprender palavras novas e aprofundar o conhecimento sobre as que já se conhecem. No entanto a aquisição de um vocabulário alargado acarreta por vezes dificuldades aos alunos. Uma delas prende-se com o esquecimento das palavras, o não conseguir recuperá-las e utilizá-las nas diversas situações comunicativas ou simplesmente não saber como estudar os vocábulos trabalhados nas aulas. Daí que, o ensino/aprendizagem de estratégias de aquisição de vocabulário nas aulas de línguas seja de extrema relevância.

Partindo-se da reflexão sobre a importância do alargamento do léxico e da influência que aquele exerce na compreensão da leitura e na qualidade da produção escrita, tendo em conta o contexto de intervenção, e ainda um conjunto de documentos referenciais desenvolvi a minha prática pedagógica baseada no processo de investigação – ação - reflexão que me foi possível levar a cabo, tendo em conta o reduzido número de aulas dadas.

Pretendendo expor a investigação realizada e o trabalho letivo efetuado, as atividades, estratégias e materiais aplicados de acordo com os objetivos formulados, dividiu-se este estudo

em dois capítulos: o primeiro correspondente ao enquadramento teórico e curricular e o segundo relativo à intervenção pedagógica.

Assim, na primeira parte consideramos pertinente abordar a questão do capital lexical considerado promotor do sucesso escolar dos alunos. De seguida define-se o conceito de estratégias à luz da conceção de alguns autores. O capítulo prossegue com a relevância do ensino implícito e explícito seja de palavras, seja de estratégias de aquisição de vocabulário. Por último são apresentadas algumas estratégias/atividades para o desenvolvimento do capital lexical, consideradas como eficazes e úteis no ensino aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira.

Na segunda parte do relatório apresentámos as orientações metodológicas, o contexto de estudo e descrevemos a forma como concebemos, implementámos e avaliamos uma diversidade de atividades de aquisição de vocabulário, quer na disciplina de Português, quer na de Espanhol.

Por último, as considerações finais retratam as conclusões, as suas limitações e as projeções de trabalho futuro que se configuraram com a prática didática que foi objeto deste relatório de prática de ensino supervisionada.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CURRICULAR

1. Tema e justificação da investigação

1.1 A relevância do capital lexical

Generalizadamente aceite pela comunidade escolar, nomeadamente pelos próprios alunos que chegam a dizer que *Hoje em dia a descoberta de novas palavras torna a nossa capacidade de comunicar melhor, torna-nos mais cultos, faz-nos expressar melhor e ajuda-nos socialmente, entre outras vantagens.*¹ e no quadro do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015), bem como do Programa de Espanhol nível de iniciação (Fernández, 2001), que elegem este conhecimento como importante, selecionei a temática do vocabulário para desenvolver a minha intervenção pedagógica e o presente relatório intitulado *Capital lexical: estratégias para o seu desenvolvimento*. Quanto ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, é realçada a importância do uso de um vocabulário diversificado não só na produção de textos orais (2015, p.35), como também na de escritos (2015, p.36). Aliás, os conteúdos relacionados com o léxico e o vocabulário são abordados ao longo dos ciclos e são transversais a todos os domínios. Por sua vez, o Programa de Espanhol, nível de iniciação integra o léxico na subcompetência linguística, colocando-o ao serviço da comunicação (2001, p.18). No que concerne o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL), este indica que a competência lexical se baseia “no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais” (Conselho da Europa, 2001, p.159). Os elementos lexicais incluem, por um lado, expressões fixas, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos (...) e, por outro lado, palavras isoladas” (idem, p.159). Este documento propõe, inclusivamente, escalas ilustrativas para a amplitude de conhecimento vocabular e para a capacidade de o falante controlar esse mesmo conhecimento (idem, p.160).

¹ Expressão retirada de um dos textos produzidos pelos alunos do 9.º H, referente ao grupo III do primeiro teste de avaliação com o seguinte enunciado: *“Descobrir mais palavras, quer palavras novas, quer palavras caídas em desuso, torna mais poderosa a nossa capacidade de comunicar. Escreve um texto de opinião (...) no qual presentes as vantagens de conhecer cada vez mais palavras, tentando convencer outros jovens de que é importante usar um vocabulário diversificado.”*

Para além disso, as observações de aulas numa turma do 9.º ano de Português e do 10.º ano de escolaridade de Espanhol permitiram-me concluir que os alunos, no caso do Português, revelavam interesse pela aprendizagem e uso de um vocabulário diversificado e os alunos de Espanhol, tendo em conta que se encontravam no nível A1, estavam conscientes que a aquisição e o aumento do léxico era a base para se tornarem falantes competentes para a vida.

Nesta linha de argumentação, importa valorizar a relevância da aquisição do vocabulário como sendo uma habilidade que não pode ser inteiramente dominada, pois o léxico de uma língua viva está sempre em processo de formação. Graças às práticas sociais da linguagem, novas palavras são incorporadas no idioma, ou mesmo, palavras antigas perdem ou ganham novos sentidos. Assim, a aprendizagem de novas palavras é algo sempre em processo de formação e expansão que se estende por toda a vida, como refere Melo, Andrade e Silva (2012, p. 55). Um ensino eficaz de vocabulário é, portanto, um processo a longo prazo que nunca se dá por finalizado. A importância dada à aquisição e ampliação do vocabulário é bem expressa nas palavras de Nagy (2005, p.28) quando constata que o enriquecimento do capital lexical deve começar no pré-escolar e prosseguir por todos os níveis de ensino, apresentando-se aquele como um componente de suporte de toda a escolaridade.

Infelizmente nas nossas salas de aulas, e a minha experiência como professora de Português do 2.º Ciclo diz-me exatamente isso, o léxico é relegado para segundo plano, sendo ainda dada primazia ao ensino da gramática. Antunes (2009, *apud* Vilaça, 2012, p.52) corrobora esta minha convicção:

O léxico, em geral, tem recebido pouca atenção nos estudos de línguas, sobretudo no estudo de língua materna. Pelo visto, parece que os usos sociais de uma língua não requisitam, como condição de seu sucesso e de sua relevância, a utilização de um léxico, de um vocabulário específico, adequado a cada situação. Na sala de aula, as atividades com o léxico têm se limitado (com poucas exceções) à apresentação de glossários, a exercícios simplistas de substituição de palavras por sinónimos, quase sempre em pares de frases ou numa perspectiva descontextualizada (frases retiradas de textos sob a forma de unidades autónomas).

Neste processo, o léxico é entendido como um organismo vivo suscetível de evolução. Foi no âmbito desta conceção que nos propusemos melhorar e alargar o vocabulário dos alunos, desenvolver a sua consciência léxica e, por conseguinte, o seu capital lexical, contribuindo desta forma, para um efetivo desenvolvimento da competência comunicativa.

Não é minha intenção, neste capítulo, abordar de forma exaustiva o complexo processo de enriquecimento lexical numa língua, seja ela 'materna' ou estrangeira, mas sim oferecer uma visão geral, como o título indica, das estratégias mais eficazes para o desenvolvimento do capital lexical, assim como propor reflexões sobre princípios básicos que se encontram diretamente relacionados com o desenvolvimento do léxico, aspeto que se considera fundamental para o sucesso escolar dos alunos.

Assim, num primeiro momento aborda-se a questão do capital lexical, entendido como "o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos." (Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves, 2011, p.9) e considerado promotor do sucesso escolar dos alunos.

Em seguida define-se o conceito de estratégias à luz da conceção de alguns autores. O capítulo prossegue com o ensino implícito e explícito seja de palavras, seja de estratégias de aquisição de vocabulário. Por último, são apresentadas algumas estratégias para o desenvolvimento do capital lexical, consideradas como eficazes e úteis no ensino aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira.

Mas afinal em que medida possuir um capital lexical alargado promove o sucesso escolar e quais as estratégias mais adequadas para que os alunos alarguem o seu vocabulário?

1.2 Capital lexical: um fator de (in) sucesso escolar

Quando falamos do tema do vocabulário e/ ou do léxico surge imediatamente a dúvida do que significa conhecer uma palavra (Scott, 2005, p.70). Se pretendemos ensinar vocabulário aos nossos alunos e/ou se pretendemos que eles aprendam palavras novas, o que significa, então, saber uma palavra? Não cabe aqui, obviamente, analisar extensivamente as características do que significa conhecer uma palavra. Valerá a pena, no entanto e apoiando-nos nos aspetos descritos por Nation (1990) *apud* Scott (2005, p.70) recuperar os sinais que caracterizam esse conhecimento: conhecer a sua forma escrita e falada; conhecer a sua forma gramatical e a que categoria pertence; identificar as suas possíveis colocações com outras palavras; a frequência com que surge; quais os contextos em que pode ser encontrada; saber o seu significado e conseguir associá-la de acordo com o seu campo semântico. O verdadeiro domínio de uma palavra envolve, pois, conhecer uma variedade de aspetos do conhecimento das palavras. Assim, quantos mais

aspectos sobre a palavra os alunos conhecerem mais provável é que possam usá-la nos contextos certos e de forma adequada, como refere Schmitt (2007, p.748). Mais do que aprender palavras novas, é essencial ampliar o conhecimento que temos sobre elas, pois saber uma palavra implica possuir muita informação de distinta natureza (Higueras, 2004, p.11). No entanto, é importante sublinhar que alcançar simultaneamente o domínio completo de todos os aspectos descritos atrás não parece ser possível. Dada a dificuldade em abordar todos os aspectos do conhecimento da palavra que são necessários para o uso completo do vocabulário, veremos mais à frente, no ponto do ensino implícito e explícito quais os que deveremos focar primeiramente aquando do ensino de palavras novas.

Antes de avançar, parece-me necessário explicitar o significado de dois dos termos norteadores deste trabalho e estabelecer a diferença entre léxico e vocabulário. Nas palavras de Melo, Andrade e Silva (2012, p.53), o léxico é o inventário de todas as palavras que, num dado momento, estão à disposição do falante. São as palavras que ele pode, oportunamente, utilizar e compreender. A este propósito e para reforçar essa ideia no Dicionário Terminológico pode ler-se que léxico é:

Conjunto de todas as palavra sou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua actualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efectivamente atestada num determinado contexto mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.
(AAVV, 2008)

Por sua vez, o vocabulário é o conjunto de palavras que o indivíduo de uma dada língua efetivamente usa para se expressar oralmente ou por escrito como sustenta Melo, Andrade e Silva (2012, p.53). Atentemos agora na definição dada pelo Dicionário Terminológico “Conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso.” (AAVV, 2008). Por outras palavras, podemos considerar o léxico como mais geral do que o vocabulário e o vocabulário sendo um subconjunto do léxico. A extensão do léxico só pode ser estimada, enquanto o vocabulário de um falante pode ser contabilizado.

Neste contexto, possuir um vocabulário alargado revela-se de extrema importância para todos, mas muito particularmente para os estudantes, nomeadamente no que se refere à

compreensão na leitura, sendo por isto mesmo que um dos principais objetivos para o ensino do vocabulário é contribuir para melhorar a compreensão na leitura como defende Nagy (2005, p. 27). Com efeito, sabe-se que quanto menor é o capital lexical de um aluno, tanto mais difícil é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura (Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves, 2011, p. 9). O não conhecimento de palavras prejudica ou pode mesmo inviabilizar a compreensão do texto que o estudante está a ler. O aluno ao compreender o sentido de uma palavra percebe também o seu uso e as suas relações com as outras palavras e por conseguinte passa a empregá-la adequadamente. Também na escrita o capital lexical é um fator fundamental. Possuir um vocabulário alargado promove o sucesso escolar, assim como o “reverso da medalha” também se verifica “(...) capitais lexicais reduzidos, particularmente nas crianças de meios mais desfavorecidos, são um fator determinante do insucesso escolar. (Duarte, 2007, p. 165).

Nesta linha de argumentação, podemos afirmar que o capital lexical que os alunos possuem influencia e é fortemente influenciado pelo número de leituras e pelo nível atingido na compreensão dos textos. Como diz Nagy (2005):

There is every reason to believe that the causal relationship between vocabulary knowledge and reading comprehension is reciprocal—it goes in both directions. Having a big vocabulary does contribute to being a better reader. But being a good reader also contributes to having a bigger vocabulary. (p.34)

(Nagy, 2005)

Por sua vez, capital lexical, volume de leituras e nível atingido na compreensão da leitura são aspetos que beneficiam a escrita, sendo que esta também tem efeitos positivos na compreensão da leitura (Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves, 2011, p. 9).

Há, então, uma relação muito próxima entre o conhecimento do léxico, o sucesso na compreensão da leitura de textos e o sucesso escolar (Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves, 2011). Ou como diz Nagy (2004, p.1): “Vocabulary knowledge is fundamental to reading comprehension; one cannot understand text without knowing what most of the words mean”. Aliás, ainda de acordo com este autor “if we simply teach students more words, they will understand text better.” (idem, p.1). Com efeito e de acordo com Lubliner & Smetana (2005, p.10) *apud* (Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves 2011, p.10), o ensino explícito do léxico enriquece o capital lexical de partida e “desencadeia a espiral ascendente que conduz ao sucesso escolar”. Ora, na minha opinião, o ensino explícito de palavras nem sempre é tido em conta pelos professores nas aulas de línguas,

uma vez que tendem a considerar que a aquisição de novas palavras acontece implicitamente e que por isso não necessitam de ser ensinadas (Coady, 1997, p.274). Considerando que “(...) students benefit from direct and explicit teaching of individual words.” (Graves, 2006), aquela, parece ser, no meu entender, uma visão errada.

Os falantes, em geral, mas muito particularmente as crianças e os jovens em situação escolar necessitam continuamente enriquecer o seu léxico, não só através de palavras de âmbito geral, como também científico e tecnológico, na medida em que “...principalmente, nas actividades de leitura, muitas das palavras a decifrar não remetem a criança para nenhuma entrada do seu dicionário mental.” (Araújo, 2011, p.66). Neste quadro, parece suscitar especial reflexão a questão do ensino explícito das palavras mais frequentes de uma língua, porque elas são a base essencial para qualquer uso da língua. Relativamente ao vocabulário menos frequente ou técnico/ específico deverá preferencialmente ser abordado pelos alunos de forma autónoma cabendo ao professor o ensino de estratégias que lhes permitam essa abordagem (Schmitt, 2007, p.751).

Quando pensamos nas aulas de língua estrangeira, verificamos com facilidade que o próprio aluno tende a dar uma grande importância ao vocabulário, considerando-o muitas vezes o grande “vilão” no seu processo de aprendizagem. Por sua vez na aprendizagem da língua materna a aquisição de vocabulário é muitas vezes o único aspeto onde, depois de um certo estágio, o aluno ainda pode progredir (Leffa, 2000, p.4).

Aprender palavras novas e enriquecer o capital lexical é um processo lento e complexo que requer dedicação e esforço por parte dos professores e dos alunos. De acordo com Duarte (2008), se tivermos como pretensão que o ensino do léxico fomente o desenvolvimento lexical dos alunos e contribua para um melhor desempenho em tarefas de compreensão de leitura e de produção escrita, então ele tem de considerar três dimensões:

- A dimensão declarativa: ensinar ao aluno o que ele deve de saber sobre cada palavra.
- A dimensão procedimental: ensinar ao aluno como usar estratégias de aquisição lexical na leitura e estratégias na escrita.
- A dimensão metacognitiva: ensinar ao aluno quando usar estratégias de aquisição lexical na leitura e de seleção e precisão lexical em tarefas de escrita. Tomando como referência básica os propósitos anteriormente defendidos importa reforçar que são vários os aspetos necessários para

que o aluno conheça uma palavra e que nem todos merecerão o mesmo grau de importância na aprendizagem do vocabulário em sala de aula.

Neste quadro do ensino de palavras nas aulas de línguas, neste caso Português e Espanhol parece-nos, igualmente, importante sublinhar que não podemos ensinar qualquer léxico, mas sim o adequado aos alunos, pois como refere Gómez "(...) el contenido léxico de ELE debe ofrecer un vocabulario vivo, de utilidad inmediata y mediata, destinado a la práctica de la comunicación cotidiana." (2004, p.808). Também Benítez Pérez nos alerta para a necessidade de escolhermos corretamente que vocabulário ensinar, tendo em conta o mais útil "aquél que el aprendiz va a tener que usar más frecuentemente tanto de forma activa como pasiva, es decir, aquel vocabulario que va a tener que actualizar en la conversación". (1994, p.10-11), assim como o que se utiliza em diversos contextos. O vocabulário trabalhado na sala de aula deve, pois, de alguma forma estar próximo do "mundo" dos alunos "Make new words "real" by connecting hem to the student's world in some way."(Schmitt, 2008, p.3) para que aqueles lhe possam conferir sentido e utilidade. Só dessa forma os alunos se sentirão motivados e empenhados na aprendizagem de palavras novas.

O ensino do vocabulário deve ser, portanto, gradual e real no sentido de ser útil para os alunos. Este é um processo decisivo para melhorar a competência comunicativa dos alunos e o dever do professor é ajudar os seus alunos a desenvolver diversas competências, inclusive a lexical, contribuindo para que os alunos tenham consciência do significado de uma palavra, estabeleçam ligações com outras e percebam os efeitos da escolha de cada vocábulo que usam, seja na escrita, seja oralmente.

Partilho da opinião de Schmitt (2008, p.1) quando advoga que "There is no "right" or "best" way to teach vocabulary.", pois o mais importante é que "no final" os nossos alunos adquiram e ampliem o seu capital lexical. É de sublinhar, no entanto, que o ensino de estratégias facilita a aquisição e a ampliação do vocabulário. São várias as técnicas e as abordagens para o ensino aprendizagem de vocabulário (Coady 1997: 275) e por isso no ponto que se segue abordaremos a questão das estratégias de aprendizagem nomeadamente no ensino do vocabulário.

1.3 Estratégias de aprendizagem

O grande objetivo do ensino de línguas é o de propiciar condições para que os alunos atinjam a competência comunicativa. A competência comunicativa refere-se a diversas competências necessárias para o uso e a aprendizagem de uma língua, não apenas para a aprendizagem de gramática e vocabulário (Vilaça, 2003, p.37). Aprende-se uma língua para comunicar com os outros, seja oralmente, seja por escrito. Uma vez que o desenvolvimento da competência comunicativa é um processo estratégico, as estratégias de aprendizagem têm vindo a ocupar um papel de destaque no ensino aprendizagem das línguas, isto porque, como lembra Sonsoles Fernández (2004, p.412), deixou-se de se dar relevância ao *ensino* para se privilegiar a *aprendizagem*, bem como passou-se a dar primazia ao *processo* em vez dos *objetivos*. Nesta linha de argumentação Vilaça (2010, p.27) assinala que “o ensino de estratégias de aprendizagem possibilita que os alunos aprendam a aprender.” O “aprender a aprender” passa, desta forma, a ser o centro das preocupações e nesse sentido o professor precisa de conhecer os seus alunos e saber como aprendem, que estratégias utilizam e quais são as mais úteis, desenvolver a autonomia e a responsabilidade para favorecer a aprendizagem. Quando os alunos são capazes de recorrer a uma série de estratégias na aprendizagem de uma língua, como por exemplo, criar campos semânticos, tomar notas, sublinhar, rever regularmente as palavras aprendidas, planificar a execução de uma tarefa, isso significa que têm uma competência estratégica desenvolvida (Sonsoles Fernández, 2004, p.427) Nesta ordem de ideias, Vilaça (2003,p.35) assinala que o ensino de estratégias na aula de línguas favorece significativamente a sua aprendizagem, já que aquelas visam possibilitar, facilitar ou acelerar essa aprendizagem. Na verdade, o uso de estratégias de aprendizagem pode ajudar o aluno a memorizar vocabulário ou a aprender uma forma verbal específica (Vilaça, idem, p.43). É, pois, neste quadro que me proponho agora situar o presente texto sobre o conceito de estratégia à luz de alguns estudiosos que se têm dedicado ao estudo das estratégias na aula de uma língua, nomeadamente Oxford (1990).

Oxford (1990, p.8) apresenta a seguinte definição de estratégia:

learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information. This definition, while helpful, does not fully convey the excitement or richness of learning strategies. It is useful to expand this definition by saying that learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.

(Oxford, 1990)

Segundo a autora as estratégias são, então, ferramentas que auxiliam na aquisição, armazenamento, recuperação e uso de informações. São ações que os alunos levam a cabo para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável e efetiva, podendo transferir esses conhecimentos para outras situações. Como também assinala Sonsoles Fernández (2004, p. 412), estratégias são “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación”.

De acordo com o QECRL (2001), as estratégias concebem-se como uma articulação que une os recursos (competências) do aluno e o que este pode fazer com eles (atividades comunicativas). Por outras palavras:

As estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar 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 objectivos pessoais.

(Conselho da Europa, 2001, p. 90)

Também o Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) clarifica o conceito de estratégia de aprendizagem e realça a importância do uso de estratégias por parte dos alunos para realizar as suas atividades e a necessidade de aquele ser capaz de por si próprio escolher quais as mais rentáveis para a aprendizagem de uma língua.

O aluno assume, assim, um papel muito importante na sua aprendizagem, pois toma consciência do que deve utilizar para otimizá-la. Esta tomada de consciência representa um processo fundamental para a aprendizagem. Por um lado, reflete um maior conhecimento por parte do aluno relativamente às suas dificuldades e aos meios mais eficazes para ultrapassá-las. Por outro lado, para o docente é muito importante conhecer quais são as estratégias mais rentáveis para os seus alunos, pois pode adequar a sua planificação a essas características, tornando o processo de ensino - aprendizagem mais produtivo.

De acordo com Vilaça (2013, p.42) todos os estudantes usam estratégias de aprendizagem. Todavia, os especialistas apontam que os alunos mais bem-sucedidos fazem maior e melhor emprego de estratégias. Assim, as estratégias são vistas como um dos fatores que

influenciam a aprendizagem, como, por exemplo, a motivação, a aptidão, a atitude, e os estilos de aprendizagem.

Ensinar estratégias não é apenas ensinar técnicas, é, sobretudo, ajudar o aluno a refletir sobre a pertinência de cada estratégia em cada situação concreta e em função de cada atividade, para que o aluno possa transpor o que aprendeu para novas situações.

Tomando como referência os trabalhos/pesquisas desenvolvidos sobre a temática retratada neste relatório, verificamos que aqueles apresentam como principais objetivos, em primeiro lugar a identificação das estratégias usadas e em segundo o ensino de estratégias de aprendizagem (Vilaça 2010, p.212).

Em suma, as estratégias são compreendidas como processos e comportamentos empregues na aprendizagem de uma língua de forma a possibilitar ou facilitar a aquisição de conhecimentos, assim como a ajudar na comunicação.

1.3.1 Classificação das estratégias de aprendizagem de vocabulário

Os alunos podem fazer muito para aprender vocabulário independentemente do professor e da sala de aula. Uma das maneiras pelas quais os professores podem auxiliar nesse processo é ajudando os alunos a tomarem consciência do seu processo de aprendizagem e a praticar o uso de uma variedade de estratégias de aprendizagem de vocabulário.

De uma forma geral, os alunos que recorrem a estratégias usam várias em simultâneo. Isto significa que a gestão ativa das estratégias é muito importante. Os bons alunos recorrem a uma variedade de estratégias, analisam a estrutura do vocabulário que aprendem, analisam e praticam palavras-alvo e estão conscientes das relações semânticas entre as palavras novas e as anteriormente aprendidas. Nesta ordem de ideias os alunos são conscientes da sua aprendizagem e tomam medidas para regulá-la como lembra Schmitt (2007, p.756). É, pois, neste quadro que suscita especial reflexão a questão das classificações das estratégias de aprendizagem.

A classificação e a divisão das estratégias em categorias não é rígida, já que elas estão muitas vezes inter-relacionadas (Vilaça, p.44). Também Schmitt (2008) nos alerta para essa dificuldade, uma vez que há estratégias que se podem inserir em mais do que um grupo.

O'malley e Chamot (1990) *apud* (Boni, 2011, p.60) defendem que a maioria das estratégias de aprendizagem de língua são usadas para vocabulário. Nestes pressupostos Boni (2011, p.61) considera que as estratégias de aprendizagem de uma língua também são estratégias de aprendizagem de vocabulário. Nesta linha de argumentação, Nation reforça (1999, p.165) que as estratégias de ensino de vocabulário são uma parte das estratégias de aprendizagem de uma língua, que por sua vez são uma parte das estratégias gerais de aprendizagem.

São várias as propostas de classificação de estratégias. Em primeiro lugar, a proposta de Oxford (1990) que é entendida como "(...) one of the most comprehensive classification systems to date", como lembra Schmitt(1997, p.2). Esta classificação contempla seis grandes categorias: memória, cognitivas, compensação, metacognitivas, afetivas e sociais que oferecem uma visão mais geral e ampla das estratégias de aprendizagem de uma língua. E, em segundo lugar, a de Schmitt (1997), que propõe estratégias mais direcionadas para a aprendizagem de vocabulário. A opção por estes autores deve-se à grande repercussão dos seus trabalhos no âmbito das estratégias de aprendizagem, assim como ao uso de diversas estratégias na minha intervenção pedagógica.

Oxford (1990) *apud* (Sonsoles Fernández, 2004, p.423) divide as estratégias em dois grandes grupos: diretas - estão relacionadas com o contato direto que os falantes têm com a língua-meta; e as indiretas que proporcionam ferramentas para os falantes gerirem o seu processo de aprendizagem.

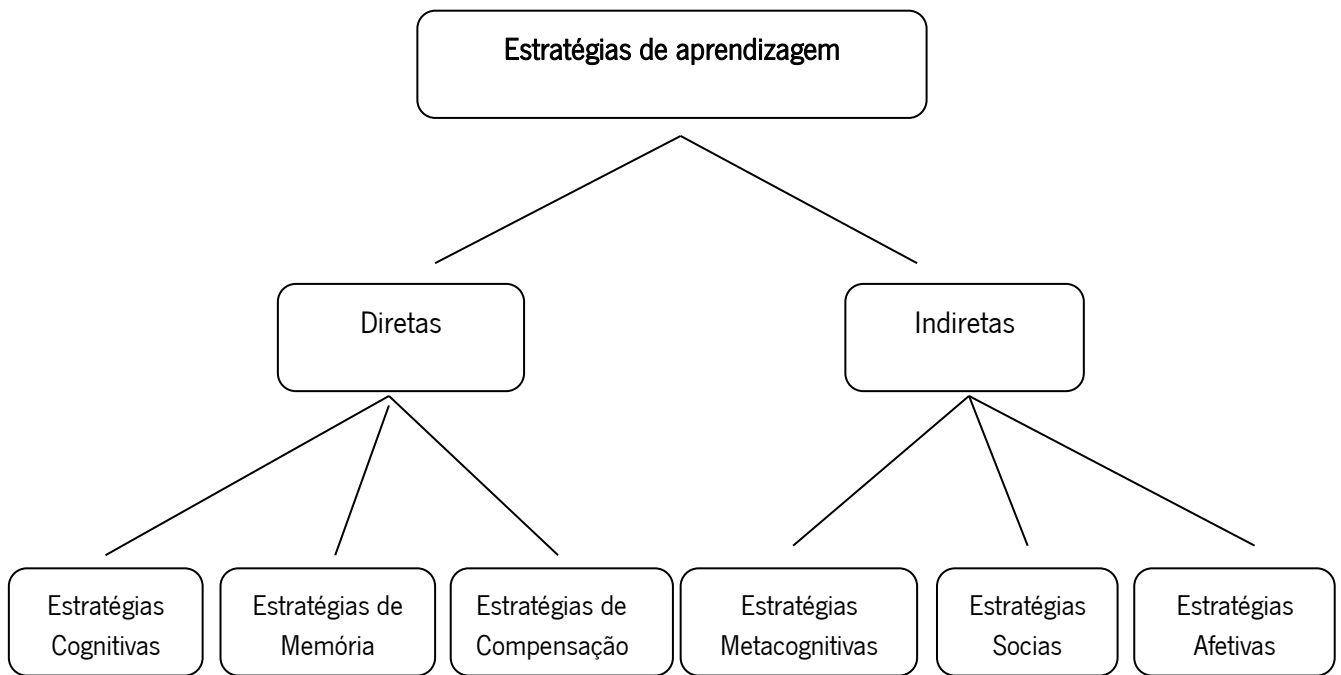


Figura 1: Classificação das estratégias segundo Oxford (1990)

Segundo Schmitt (1978), o sistema de classificação de Oxford apresenta algumas lacunas no que toca à categorização das estratégias específicas de vocabulário: “Although generally suitable, Oxford's classification system was unsatisfactory in categorizing vocabulary –specific strategies in severalr aspects” (p.8). Segundo este autor, não há, na taxonomia de Oxford nenhuma categoria que descreva adequadamente o tipo de estratégia usado pelo aluno quando ele se depara com a descoberta do significado da palavra nova sem o recurso de uma pessoa especializada. Neste sentido, afirma: “It was there for necessary to create a new category for these strategies: Determination Strategies (DET)”. (Schmitt,1997, pp. 8 e 9). Como a afirmação anterior explicita, Schmitt considerou ser necessário a criação de uma nova categoria para essas estratégias: as Estratégias de Determinação. Além disso, importa mencionar um outro ponto menos positivo da proposta de Oxford que se refere ao facto de algumas estratégias se poderem facilmente encaixar dentro de dois ou mais grupos, tornando a sua classificação mais difícil. Neste contexto, Schmitt (1997) desenvolveu a sua taxonomia, em resposta à falta de uma lista abrangente de estratégias de aprendizagem de vocabulário. Ele organizou 58 estratégias em cinco tipos: determinação, social, memória, cognitiva e metacognitiva. De sublinhar que as suas categorias foram inspiradas no inventário das estratégias de aprendizagem de carácter geral de Oxford (1990), mas incluiu algumas modificações. A modificação consistiu na introdução e na

distinção entre estratégias de descoberta e de consolidação. A primeira ajuda os alunos a descobrir o significado de uma nova palavra quando encontrada pela primeira vez, e a segunda permite-lhes memorizar, praticar e reter a palavra depois de aquelas lhes terem sido apresentadas.

Tomando como referência as propostas apontadas por Schmitt (2007, pp.756-757) passo em seguida a apresentar as estratégias por ele desenvolvidas, assim como alguns exemplos de atividades que exercem um papel decisivo na aquisição de palavras novas e às quais eu recorri na minha intervenção pedagógica.

1. Estratégias de determinação são usadas por um indivíduo quando confrontadas com a descoberta do significado de uma nova palavra sem recorrer à experiência de outra pessoa.
 - Analisar todas as imagens ou gestos disponíveis
 - Adivinhar o significado do contexto textual
 - Usar um dicionário (bilingue ou monolingue)

2. As estratégias sociais envolvem a interação com outras pessoas para melhorar a aprendizagem da linguagem
 - Perguntar ao professor um sinónimo, parafrasear ou traduzir a nova palavra
 - Aprender e praticar novas palavras com um grupo de estudo
 - Interagir com falantes nativos

3. As estratégias de memória (tradicionalmente conhecidas como mnemónicas) referem-se às relações das palavras novas com conhecimentos previamente aprendidos, usando, por exemplo, imagens ou associações.
 - Utilizar mapas semânticos
 - Usar o método da palavra-chave
 - Associar uma nova palavra com seus já conhecidos sinónimos e antónimos

4. As estratégias cognitivas implicam manipulação ou transformação de informações sobre palavras a serem aprendidas.
 - Repetição da escrita

- Manter um caderno de vocabulário
- Colocar etiquetas em objetos físicos

5. As estratégias metacognitivas envolvem uma visão consciente do processo de aprendizagem e toma de decisões sobre planejamento, monitorização ou avaliação da melhor maneira de estudar.

- Testar-se com testes de palavras
- Continuar a estudar a palavra ao longo do tempo

Mais do que a questão da quantidade de estratégias é colocada a tónica na divisão das estratégias que são úteis para a *descoberta* inicial do significado da palavra, e das que são úteis para lembrar aquela palavra que já tinha sido introduzida.

Constitui, pois, um importante elemento o uso simultâneo de diversas estratégias de aprendizagem de vocabulário, como já dito anteriormente, e por isso saber gerir o seu uso é tão importante. Os alunos tornam-se, assim, conscientes da sua aprendizagem, sendo capazes de a regular.

1.3.2 Estratégias de aprendizagem: um ensino explícito ou uma abordagem implícita?

O ensino de estratégias está em consonância com o enfoque comunicativo que dá ao aluno um papel protagonista e o torna responsável e autónomo pela sua aprendizagem. Nesta perspetiva, o uso de estratégias permite ao aluno continuar a aprender fora da sala de aula e a criar as suas próprias oportunidades de aprendizagem. Não esqueçamos, contudo, que o ensino de estratégias é independente da metodologia ou abordagem usada em sala de aula, sendo, portanto compatível com qualquer uma que usemos em nossas aulas.

O ensino das estratégias de aprendizagem pode ser realizado de maneira explícita/ direta ou implícita/indireta (Vilaça, 2013, p.37).

O ensino explícito de estratégias para a aprendizagem de vocabulário, que consiste na explicação das estratégias, dos seus nomes, objetivos e aplicações, é fundamental para que o aluno consiga aprender a grande quantidade de palavras de que necessita para comunicar eficazmente em uma língua, já que o ensino explícito dessas palavras na sua totalidade é

impossível em sala de aula. Assim, se queremos aplicar um ensino explícito devemos no início de cada atividade, definir claramente os objetivos e as estratégias que se vão usar/ensinar. Neste sentido, o ensino explícito das estratégias é, então, feito por meio de instrução direta, explícita e informada, que possibilita ao aluno a consciencialização, os nomes, os objetivos e os valores das mesmas (Vilaça, 2013, p.39). Obviamente que o importante é a consciencialização do que são as estratégias e como elas podem ajudar o aluno na sua aprendizagem. Oxford e Scarcella (1994) *apud* Coady (1997, p.276) salientam a relevância do ensino explícito “(...) it is crucial to teach students *explicit strategies* for learning vocabulary.” Parece ser consensual que o ensino explícito de estratégias é mais benéfico para os alunos, já que sabendo que estratégias estão a usar e como as estão a aplicar é mais fácil transpor esse conhecimento para aprendizagens futuras.

Por sua vez, a abordagem implícita de estratégias de aprendizagem, ou seja, quando os alunos não são informados sobre nomes, objetivos e funções das estratégias, parece ser a forma mais comum quando comparado com o ensino explícito, devido à sua “facilidade” de implementação na sala de aula. Nesta abordagem implícita os alunos são levados a empregar as estratégias de forma inconsciente por meio de tarefas, exercícios e práticas variadas (Vilaça, 2013, p.37). Por outras palavras, os alunos usam as estratégias sem, no entanto, haver referência a elas.

Quando as estratégias estão implícitas e, portanto, não são explicadas, modeladas e reforçadas pelo professor de sala de aula ou pelo livro em si, o treinamento de estratégias pode não acontecer na realidade, e os alunos podem não se conscientizar de estarem usando as estratégias (Cohen, *apud* Vilaça, 2013, p.38)

Esta parece ser a forma mais comum de ensino de estratégias por ser mais prática. No entanto e tomando como referência alguns estudos, por exemplo, Vilaça (2013, p.38) parece constituir um menor nível de produtividade, já que possibilita uma aprendizagem mais lenta. É, pois, neste quadro da abordagem implícita que ganha especial relevância o ensino de estratégias de aprendizagem de vocabulário, com as designadas “palavras de baixa frequência” (Schmitt, 2007), isto é, as palavras consideradas menos comuns da língua. Ora, se essas palavras não são encontradas com uma frequência suficiente nos textos orais ou escritos, elas serão entendidas como menos essenciais para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, logo não merecerão um ensino explícito.

Higueras (2004, p.20) apresenta uma visão diferente, uma vez que refere que não há acordo entre os autores sobre se as estratégias devem ou não ensinar-se e o lugar que devem ocupar no currículo. Todavia e tendo em conta a literatura pesquisada e os pressupostos defendidos neste relatório posso argumentar e reforçar a relevância de um ensino explícito de estratégias para o sucesso na aprendizagem de uma língua. Nesta linha de argumentação assume especial relevo a consciencialização, por parte dos alunos, do que são as estratégias e como elas podem auxiliar a aprendizagem, pois se eles não souberem que usaram determinada estratégia num certo contexto, como poderão usá-la novamente? Pelo exposto, e respondendo à questão levantada no título deste ponto obviamente que o ensino explícito é mais vantajoso que o indireto.

1.4 Ensino explícito e ensino implícito de vocabulário

É costume dizer-se que na aquisição de vocabulário de uma língua materna ou língua estrangeira a maioria das palavras são adquiridas implicitamente, isto é, como resultado de uma atividade de leitura, escrita, audição ou de fala.

Leffa (2000, p.17) traz-nos o termo “aprendizagem incidental” para se referir à aquisição natural de uma língua, não planeada. Na verdade, a aprendizagem na língua materna inicia-se de forma incidental, quando a criança ouve a língua e tenta construir um significado do que ouve. Só mais tarde na escola o falante inicia o processo formal da aprendizagem de vocabulário. No caso de uma língua estrangeira, o processo é precisamente o contrário, ou seja, a aprendizagem do vocabulário acontece, normalmente, com a aprendizagem intencional, entendida como aquisição formal e planeada em que o aluno aprende as palavras explicadas pelo professor (Leffa, 2000, p. 18). No entanto, também aqui a “aprendizagem incidental” tem lugar, mas apenas numa fase mais tardia, quando o falante possui um elevado número de palavras.

De sublinhar que, independentemente do ano de escolaridade a planificação de ensino explícito de vocabulário não contemplará todos os aspetos do conhecimento da palavra que são necessários para o uso completo do vocabulário e por mim já expostos no ponto dois. Podemos abordar explicitamente alguns aspetos, como o significado e as características gramaticais, mas aspetos como conotações, registo e intuições só é provável que sejam dominados através de

inúmeras exposições à palavra alvo e em diversos contextos “ because it is impossible to present and practice all creative uses of a Word that a student might come across.” (Schmitt, 2008, p.2).

Assim, qualquer planificação de ensino de vocabulário precisa de duas vertentes: uma vertente explícita para apresentar os conhecimentos das palavras trabalhadas e uma linha de aprendizagem incidental onde o conhecimento dessas palavras é consolidado e inclusivamente alargado (Schmitt, 2007, p.751). A este propósito Schmitt (2008, p.2) refere que “In any well-structured vocabulary program, there needs to be a proper mix of explicit teaching and activities from which incidental learning can occur.” Não esqueçamos, no entanto, que com uma língua estrangeira e alunos no nível A1, provavelmente será necessário ensinar explicitamente todas as palavras até que eles possuam vocabulário suficiente para começar a usar as palavras desconhecidas.

Face ao exposto é possível afirmar que o processo do desenvolvimento do léxico na língua materna é bem diferente do da de uma língua estrangeira. No entanto, se quisermos estabelecer algum tipo de comparação entre o ensino implícito ou explícito verificamos que “parece haver um contínuo entre os dois, sem uma fronteira precisa onde começa um e termina o outro.” (Leffa, 2000, p.18).

Parece-me importante, ainda, referir que a aprendizagem incidental não é totalmente “incidental”, pois para ser bem-sucedida é necessário que o falante recorra a determinados fatores, como por exemplo, o uso de estratégias de aprendizagem, o conhecimento de um elevado número de palavras e uma capacidade de inferência, entre outros. (Leffa, 2000, p.19).

Inferir pelo contexto, promover a leitura e o ensino de estratégias são nas palavras de Schmitt (2007, p.752) as partes vitais da vertente do ensino implícito sendo por isso indispensáveis em qualquer planificação do ensino de vocabulário. De facto, uma grande quantidade de palavras é aprendida através do ensino implícito como lembra Scott (2005, p.69) “An accumulation of research indicates that many words are learned incidentally (...)”.

Quando os alunos já possuem um conhecimento significativo da língua, como é o caso dos nativos, a leitura, como já referido no ponto 1, apresenta-se como essencial para o desenvolvimento do vocabulário, já que ela “(...) é uma fonte importantíssima de aprendizagem de novas palavras, pelo que quanto mais se lê tanto mais rápido é o desenvolvimento lexical” (Duarte, 2007, p. 166). Nesta linha de argumentação tomemos um outro exemplo para facilitar a aprendizagem incidental, ou seja, favorecer a exposição dos alunos à língua, nomeadamente a

uma língua estrangeira, através do trabalho de grupo, em que os alunos podem aprender palavras novas entre si, através das suas interações, incentivando-os à comunicação, entre outros como assinala Schmitt (2007, p.751).

Dadas as limitações temporais do professor, porque há outros conteúdos a trabalhar em sala de aula e porque há imensas palavras na língua, o ensino explícito deve, assim, reservar-se para as palavras mais frequentes da língua, enquanto as menos frequentes devem ser aprendidas de forma indireta.

Neste contexto, defendo que tanto o ensino implícito como o explícito são importantes e cabe ao professor criar oportunidades para que ambos tenham lugar na aprendizagem de uma língua, já que são de natureza complementar. Cumpre, pois lançar mão de um ensino estratégico pensado, planificado e regular no sentido de ajudar o estudante a aprender a aprender o vocabulário oferecendo-lhe as estratégias apropriadas com o intuito de desenvolver nesse aprendiz os bons hábitos.

1.5 Atividades promotoras do capital lexical

Quando se afirma a relevância das estratégias de aprendizagem de vocabulário entendidas como ferramentas e técnicas empregues pelos falantes com o propósito de permitir e facilitar a aquisição e aperfeiçoamento de vocabulário não podemos deixar de alertar que elas não devem ser consideradas inerentemente eficazes, já que dependem de algumas variáveis. Da sinalização dessas variáveis depende o sucesso da aprendizagem, na medida em que o nível de proficiência, o contexto de aprendizagem, os conhecimentos prévios e as características dos próprios alunos influenciam a seleção das estratégias. Por sua vez Schmitt (2007, p.756) coloca a ênfase nas características dos alunos e no contexto de aprendizagem ao afirmar que “When considering which vocabulary learning strategies to introduce to our students, we need to consider the learners themselves and their overall learning context.” Não cabe aqui, obviamente, analisar exaustivamente as estratégias e as suas características, até porque é relativamente extensa a bibliografia acerca do assunto. Valerá a pena, no entanto, recuperar as mais importantes, assim como as usadas na minha intervenção pedagógica.

Uma vez que se torna difícil ensinar todos os aspectos que implicam conhecer uma palavra, como já referido no ponto 2, parece que a melhor forma por onde começar é concentrarmo-nos no significado e na forma das palavras como constata Schmitt (2007, p.753). Poder-se-á argumentar que o conhecimento morfológico e o contexto constituem importantes elementos na aquisição de palavras novas, relevância bem expressa nas palavras de Nagy e Scott (2004) *apud* Kratochvil(2010, p.64) quando constata que

Context and morphology (Word parts) are the two major sources of information immediately available to a reader who comes across a new word. Effective use of context, like effective use of morphology, requires some level of metalinguistic awareness.

Nesta linha de argumentação tomemos um outro exemplo, agora voltado para a influência na leitura, “(...) a utilização de estratégias de inferência do significado de uma palavra a partir do contexto e da estrutura interna ajuda as crianças a tornarem-se leitores autónomos. (Duarte, 2007, p.166).

Interessa, agora, individualizá-las, começando por sinalizar a inferência por contexto, frequentemente, referida como a estratégia mais comum para a grande maioria dos leitores que se deparam com dificuldades na compreensão do sentido de palavras em textos. Importa, pois, referir a relevância dessa estratégia bem expressa nas palavras de Graves (2006, p.94) quando reconhece que “Using context clues to infer their meaning so far known words is the first word-learning strategy I consider because it is the most important one.” É, nesse sentido inegável o lugar cimeiro que ocupa essa estratégia na aprendizagem de palavras. Nesta ordem de ideias, é valorizado o uso desta estratégia pelos alunos para que possam aumentar o número de palavras que sabem “Most words are learned from context, and if we can increase students’ proficiency in learning from context even a small amount, we will greatly increase the number of words students learn.” (*idem*, 2006, p.94).

Ao inferir por contexto os alunos deverão encontrar informações de natureza linguística e não linguísticas que se encontram no próprio texto (Kratochvil, 2010, p.534) que os auxiliem a descobrir o significado de uma dada palavra. As informações de natureza linguística dizem respeito às pistas que outras palavras ou frases ou até parágrafos fornecem para que se compreenda o sentido da palavra. A este propósito Leffa (2000, p.20) traz-nos os termos “relações intratextuais” e assinala que permitem que o aluno infira o significado da palavra desconhecida dentro do próprio texto. As informações de âmbito não linguístico referem-se a elementos não textuais, como por exemplo desenhos, gráficos, fotografias, etc. Nesta ótica a descoberta do significado de uma

determinada palavra não se prende exclusivamente com as informações presentes no texto conforme refere Scott (2005, p.80) “Inferring the meaning of a word from context involves more than accessing linguistic information about a word.” Esta construção do conhecimento da palavra está intimamente relacionada com os conhecimentos prévios dos alunos, os conhecimentos que possuem do mundo. Quanto mais o aluno souber de um determinado assunto, mais fácil será para ele inferir o significado das palavras do texto que está a ler e que aborda um determinado tema. Se o aluno já encontrou aquela palavra anteriormente, se possui, por exemplo, algum conhecimento sobre a sua morfologia, o conhecimento dessa palavra será consolidado quando o aluno se deparar novamente com ela durante a leitura.

O contexto exerce um papel decisivo, já que pode ser uma fonte de informação para os vários aspetos que implicam conhecer uma palavra, como por exemplo a sua forma escrita, a sua forma falada, o seu significado, “The context can be a source of information for the various aspects of what is involved in knowing a word –its written form, its spoken form, its word parts, its meaning, what it refers to, its grammar, its collocations, and constraint on its use.” Nation (1999, p.165).

Esta é, pois, uma estratégia muito importante para a construção do sentido na compreensão na leitura e para a qual é necessário ter em atenção as diferentes pistas que o texto nos oferece. Para terminar, também neste âmbito assume especial valorização o ensino de estratégias para que seja eficaz a aprendizagem de palavras pelo contexto, como lembra Coady (1997: 276) (...) teaching specific learning strategies to students so that they can effectively learn from context.”

Tomando como referência as palavras de Graves, “While using context clues is the most important word-learning strategy (...) using word parts is a close second.” (2006, p.103) atento agora na análise do conhecimento da estrutura interna das palavras, estratégia particularmente valorizada pela literatura, nomeadamente por Nation (1990) *apud* Schmitt (2007, p.754) que a elege como uma das principais. De facto, usar as partes da palavra, ou seja, o radical, os prefixos e os sufixos podem ajudar os alunos a inferir o significado de palavras desconhecidas, a partir de unidades já conhecidas. Neste sentido, é importante dirigir explicitamente a atenção dos estudantes para as partes da palavra, para que possam conhecer bem os afixos regulares mais frequentes, para que sejam capazes de reconhecê-los nas palavras e para que consigam expressar novamente o significado da palavra, usando os significados das partes das palavras (Boni, 2011, p.25). Nesta perspetiva, o maior ou menor conhecimento de um dado vocábulo irá depender do

grau de conhecimento das partes da palavra já conhecidas e da regularidade com que esses afixos ocorrem juntos. Interessa mencionar, ainda que muitas palavras em Português, são constituídas por afixos e derivações provenientes do latim e do grego. Nesse sentido, o conhecimento dos afixos mais frequentes na língua pode ser um recurso valioso, seja para adivinhar os significados de novas palavras, seja para ajudar a lembrar os significados de palavras parcialmente conhecidas. O ensino explícito de afixos constitui um relevante fator para a descoberta de significados de vocábulos.

Usar pares de palavras é uma interessante técnica a aplicar, seja com pares de palavras, seja com imagens. A pesquisa mostrou, como refere Schmitt (2007, p.753), que os alunos podem aprender com sucesso um grande número de palavras usando esta técnica e que a aprendizagem parece ser durável. Embora, pareça à partida uma técnica alvo de algumas críticas, devido ao uso de palavras descontextualizadas, é essencial que os professores consolidem e enriqueçam esse conhecimento inicial com a prática contextualizada de atividades em aulas posteriores.

Outro princípio a ter em conta neste âmbito relaciona-se com a polissemia das palavras ou, nas palavras de Schmitt, (2008, p.3), “the underlying meaning of a word”. Ao ensinarmos palavras polissêmicas estamos a ajudar os alunos a entenderem o significado de uma mesma palavra numa variedade de contextos. Não esqueçamos que muitas palavras são polissêmicas, assumindo, assim, diversos significados tendo em conta os seus contextos e, muitas vezes, alguns dos seus diferentes sentidos de significado têm um traço subjacente comum. Ao definir o conceito do significado subjacente, maximizamos o efeito do ensino, permitindo que os alunos compreendam a palavra em uma variedade muito maior de contextos.

Os professores podem, igualmente, potenciar a aprendizagem de vocabulário ao ensinar famílias de palavras, entendidas como o “Conjunto das palavras formadas por derivação ou composição a partir de um radical comum” (AAVV, 2008) em vez de formas de palavras individuais, como lembra Schmitt (2007, p.754). À semelhança da estratégia já descrita acima sobre as partes das palavras, sugere-se aqui que os professores ao introduzirem uma nova palavra, mencionem os outros membros da sua família de palavras, dando especial relevância para as partes que a constituem. Desta forma, este procedimento poderá levar os alunos a adquirir o hábito de em encontros com novas palavras considerar as derivações de uma palavra e assim conhecerem autonomamente mais vocábulos.

O ensino de grupos de palavras requer alguma atenção por parte do professor, pois pode induzir o aluno em erro, como expressa Schmitt (2007, p.753). Isto significa que ensinar vocábulos semelhantes sem que os alunos tenham qualquer conhecimento dessas palavras pode conduzir a alguma confusão, visto que os estudantes aprendem as formas das palavras e os seus significados, mas no momento do seu uso podem confundi-los.

Não tive oportunidade de realizar qualquer atividade que envolvesse o uso do dicionário. Não obstante, esta é considerada uma importante estratégia na aprendizagem de vocabulário, facto expresso nas palavras de Schmitt (2008, p.3) quando reconhece que é importante “Examine different types of dictionaries, and teach students how to use them.” Também Graves (2006, p.111) enfatiza a necessidade de ensinar aos alunos o uso do dicionário e as ferramentas de referência relacionadas. Para além disso, o uso desta ferramenta favorece a autonomia do aluno, possibilitando a aquisição de novas palavras em trabalho autónomo.

Até aqui procurei dar alguns exemplos de algumas atividades de processamento mais profundo que auxiliam os alunos na aquisição e enriquecimento do seu vocabulário. Interessa acrescentar, no entanto, que as pesquisas mostram que muitos estudantes usam estratégias para aprender vocabulário, sendo que algumas das mais comuns são a simples memorização, repetição e a tomada de notas sobre o vocabulário, como lembra (Schmitt 2007, p.755). Estas estratégias mais mecânicas são, normalmente, preferidas quando comparadas com as mais complexas que requerem manipulação ativa significativa de informações, como o uso de imagens e a inferência. Parece que instruir os alunos em estratégias de processamento mais profundas poderia levar a uma aprendizagem mais eficiente. Na verdade, e de acordo com Schmitt (2007, p.755) o uso de algumas estratégias mais profundas, como a formação de associações e o uso do método de palavras-chave, demonstrou que aquelas melhoram a retenção e a memorização. Apesar desses pressupostos, poder-se-á argumentar que mesmo a repetição pode ser efetiva se os alunos estiverem acostumados a usá-la.

Neste quadro deve suscitar especial reflexão a questão do esquecimento das palavras aprendidas. Sendo considerado um dos fatores que mais dificulta a aquisição do léxico importa valorizar o combate a essa situação, fornecendo práticas para que a informação passe de memória de curto prazo à memória de longo prazo (Higueras, 2004, p.16). A este propósito Nation (2001) afirma que na aprendizagem de vocabulário é muito importante que os alunos desenvolvam rapidamente conhecimento e estratégias que aumentem a eficiência e reduzam a dependência

sobre a memória a curto prazo. Neste contexto exerce um papel decisivo a prática de no final de cada aula ou de cada sessão de ensino aprendizagem de vocabulário fazer-se uma revisão, sendo que esta deve ser cada vez mais espaçada à medida que o tempo passa, ou seja, com intervalos cada vez maiores, conforme constata Schmitt (2007, p.750) “Typically, most forgetting occurs soon after the end of the learning session. After that major loss, the rate of forgetting decreases.” Na prática poder-se-á, por exemplo, relacionar as palavras novas com outras já conhecidas, criando redes de significado ou equiparando palavras que começam com a mesma letra.

O ensino de vocabulário deve, pois, ser planeado de maneira cíclica para que as palavras trabalhadas possam ser usadas em várias situações de forma a integrarem o léxico ativo dos alunos (Higueras, 2004, p.16). Proporcionar vários encontros com as palavras constitui um importante elemento numa abordagem explícita do vocabulário. Nesta perspetiva, Schmitt (2008, p.2) refere que “It is a common sense notion that the more a learner engages with a new word, the more likely he or she is to learn it.” A tónica é, então, colocada no uso repetido das palavras aprendidas em diversos contextos, para que a sua aprendizagem seja eficaz. Dada a evidência desse facto, importa lembrar a perspetiva de Nagy (2005, p.29) ao defender que os alunos aprendem uma grande parte do vocabulário quando assimilam o significado de novas palavras graças aos repetidos encontros com elas em textos ou em conversação. Por sua vez Nation (1999, p.56) recorda que

Repetition is essential for vocabulary learning because there is so much to know about each word that one meeting of it is not sufficient to gain this information, and because vocabulary items must not only be known they must be known well so that they can be fluently accessed.

Nestes pressupostos o número das repetições, o intervalo em que aquelas são feitas e o tipo de repetições, integrar novas palavras com as antigas, ou seja, realizar atividades em que o aluno possa fazer associação com o que já se sabe favorecem significativos avanços no enriquecimento do capital lexical. Na verdade, extrair ou inferir um significado permite ao aluno designar, alterar, organizar e incorporar novos conhecimentos a partir daqueles já armazenados e usados tradicionalmente como lembra Melo, Andrade e Silva (2012, p.73).

Obviamente que incentivar a prática da leitura e proporcionar momentos de leitura dentro e fora da sala de aula facilita, igualmente, o enriquecimento do vocabulário. Uma forte convicção minha é a de que a leitura extensiva constitui um importante contributo para o desenvolvimento do capital lexical.

Para os professores de Português e de Espanhol e para que efetivamente se concretize o ensino do vocabulário “(...) não basta introduzir palavras novas e importantes, e sim proporcionar meios para o estudante compreendê-las. “(Melo, Andrade e Silva, 2012, pp.55-56). No meu entender, nesses meios que devem ser proporcionados, entram, também, as estratégias de aquisição de vocabulário. Nesta perspectiva, cabe-nos a nós, enquanto professores, favorecer o interesse e a motivação dos alunos para que alarguem o seu capital lexical e sugerir estratégias de aprendizagem de vocabulário. Por outras palavras, trata-se de ver os alunos enquanto sujeitos autónomos que desenvolvem o seu vocabulário e não enquanto objetos passivos que trazem e memorizam palavras desconhecidas.

CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. O contexto da intervenção

Este projeto de investigação-ação decorreu em duas turmas: uma de Português, do Ensino Básico e a outra de Espanhol, do Ensino Secundário (nível A1- iniciação).

A escola sede onde decorreu a intervenção está dotada de vários edifícios “modernos e climatizados dotados de espaços funcionais necessários para um ensino de excelência:”, como é possível ler no Projeto Educativo, p.6 da escola onde teve lugar a minha intervenção.

Posso concluir que se trata de uma escola com excelentes condições materiais e não materiais para um ótimo percurso escolar de todos os alunos, pois oferece aos alunos tudo aquilo que é necessário para o desenvolvimento integral dos estudantes.

1.1 As turmas

A turma de Português era constituída por trinta alunos, 8 rapazes e 22 raparigas, com uma média de catorze anos de idade. De acordo com informações recolhidas na primeira Reunião de Conselho Turma, o grupo revelava bom aproveitamento, sendo que havia vários alunos de nível cinco, nas diversas disciplinas. Graças às observações de aulas efetuadas, verifiquei que de uma maneira geral, eram estudantes empenhados e cumpridores com as suas tarefas, bastante participativos, demonstrando interesse pela aprendizagem da língua materna. Aquando das minhas aulas continuaram a caracterizar-se, no geral, pela sua verdadeira envolvência na disciplina, na aprendizagem dos seus diversos saberes, o que lhes permitiu, na grande maioria, atingir os objetivos propostos. Evidenciaram, igualmente, uma postura colaborativa na resposta aos questionários e uma forte participação nas atividades propostas.

Por seu lado, a turma de Espanhol 10.º H, nível A1 de acordo com o MCERL (2001) cuja formação geral do plano curricular pertence ao Curso Científico-Humanístico era constituída por 26 alunos, 18 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com uma média de idades de quinze anos.

No final do primeiro período dois alunos tinham sido transferidos para outros cursos. No início do segundo período integraram a turma mais dois alunos vindos de outras turmas.

Ao longo das aulas observadas, a turma revelou-se heterogénea. Na sua maioria os alunos mostravam-se bastante motivados para a comunicação e para a aprendizagem, quando solicitados pela docente, apesar de a maior parte não possuir um repertório vocabular suficiente para produzir um discurso fluído. Durante a minha intervenção continuaram a mostrar-se motivados e empenhados e colaboraram com afabilidade aquando do preenchimento dos inquéritos e das fichas de autoavaliação e participaram da melhor maneira possível nas atividades letivas propostas. Tendo em conta o nível A1 em que se encontravam, assim como os dados do questionário implementado no período de observação, 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. Embora os objetivos ao nível do domínio lexical sejam, como o próprio nível indica, elementares e simples, a verdade é que os alunos da turma em causa apresentaram capacidades para adquirirem o léxico de forma natural, incorporando-o na sua comunicação.

1.2 Objetivos da intervenção

A intervenção pedagógica que aqui se apresenta tem como objetivo geral a promoção do alargamento e do desenvolvimento do capital lexical dos alunos, quer no Português, quer no Espanhol.

Tendo em conta a particularidade do contexto em que se desenvolveu e partindo da premissa do ensino do vocabulário foram delineados os seguintes objetivos de ensino aprendizagem:

- 1-** Enriquecer o capital lexical dos alunos proporcionando-lhes um maior conhecimento do mundo e da cultura, nomeadamente do mundo “hispanico”.
- 2-** Promover no aluno uma progressiva autonomia, através do uso de estratégias para a construção de sentido de palavras novas em textos.
- 3-** Estimular a produção de textos escritos corretos, usando vocabulário diversificado.

- 4- Adotar a prática do enfoque comunicativo através de atividades motivadoras e o uso de vocabulário diversificado.

Para a consecução destes objetivos de ensino e aprendizagem foram planeados os objetivos de investigação que se seguem:

- 1- Diagnosticar as necessidades e capacidades dos alunos quanto à sua competência lexical.
- 2- Diagnosticar as estratégias que os alunos usam para a compreensão e o uso de novas palavras em contextos diversos.
- 3- Favorecer estratégias de metacognição e de autorregulação que permitam aos alunos transpor para a vida os conhecimentos adquiridos nas aulas.
- 4- Elaborar materiais que favoreçam o enriquecimento do capital lexical dos estudantes.
- 5- Desenhar estratégias de aprendizagem de vocabulário contempladas nas dimensões declarativa e procedimental.
- 6- Monitorizar o efeito dos materiais produzidos e aplicados.
- 7- Avaliar o impacto das estratégias nas aprendizagens dos alunos.

Para encontrar respostas para os objetivos traçados a investigação decorreu em três fases. Inicialmente a fase de diagnóstico que me permitiu recolher informações sobre as características dos alunos e as suas necessidades e capacidades quanto à sua competência lexical. Dessa forma, as informações obtidas serviram de base para delimitação de estratégias para a construção de sentido de palavras novas em textos através de atividades motivadoras, que se constituiu na fase de intervenção. No sentido de dar resposta aos objetivos “Monitorizar o efeito dos materiais produzidos e aplicados” e “Avaliar o impacto das estratégias nas aprendizagens dos alunos” desenvolveu-se a fase de avaliação.

2. O diagnóstico

A fase de diagnóstico foi essencial para, numa primeira fase, recolher evidências sobre o comportamento dos alunos, as suas atitudes, o seu empenho e interesse nas atividades letivas. Numa segunda fase consegui perceber a atitude e as estratégias usadas pelos alunos no que se refere à aprendizagem de palavras novas, bem como as atividades e as estratégias usadas pela Professora Orientadora para o ensino do vocabulário. Por outras palavras, permitiu-me conhecer os alunos e as suas características de uma forma global.

Para a fase de diagnóstico contribuiu não só a observação de aulas como o recurso a um questionário, quer na disciplina de Português, quer na de Espanhol. Através dos dados recolhidos foi possível diagnosticar as necessidades e capacidades dos alunos quanto à sua competência lexical e as estratégias que os alunos usavam para a compreensão e o uso de novas palavras em contextos diversos.

A recolha de evidências na fase de diagnóstico permitiu-me, portanto, por um lado, conhecer os alunos globalmente, e por outro, perceber as suas atitudes face à aprendizagem de novas palavras, ao uso ou à dificuldade em utilizar vocabulário diversificado

Graças a essa recolha de dados foram delineados os objetivos que nortearam a intervenção.

2.1 Observação de aulas na turma de Português

Considerada uma turma com alunos, fundamentalmente, de nível bom/muito bom foi possível verificar bastante heterogeneidade no que toca à competência lexical dos alunos. Por um lado, alguns utilizavam vocabulário diversificado seja oralmente, seja em textos escritos e, ao invés, outros, revelavam grandes dificuldades na compreensão de palavras, em expressar-se oralmente, usando um vocabulário repetitivo e bastante pobre.

Para recolher informação no sentido de melhor conhecer os alunos e as suas competências e/ou dificuldades, essencialmente, no que se refere à aprendizagem de vocabulário, usei uma grelha de observação de aulas (**Anexo 1**), onde foram registadas todas as informações consideradas pertinentes sobre o desempenho dos alunos nas diversas atividades da aula. A grelha era constituída por duas partes, uma parte objetiva, na qual era descrita a estrutura da aula e uma

outra, em que eram registadas notas acerca de como estava a decorrer a aula, as atitudes dos alunos, o seu empenho, e também a minha opinião sobre as atividades e estratégias implementadas. No que toca à compreensão e o uso de novas palavras em contextos diversos, assim como às estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário observei que, quando os alunos não sabiam o significado de palavras, a Professora Orientadora explicava o que os vocábulos significavam naquele contexto e avançava com a aula. Não havia, portanto, referência a estratégias de compreensão de vocabulário para que os alunos fossem capazes de, em outros contextos conseguirem descobrir o significado de palavras desconhecidas.

2.2 Observação de aulas na turma de Espanhol

A observação de aulas da Professora Orientadora contribuiu, claramente, para o desenvolvimento das minhas competências a nível do conhecimento da própria língua espanhola, assim como me proporcionou uma grande oportunidade de reunir todo um conhecimento que foi muito útil nas minhas aulas lecionadas. A observação das aulas proporcionou-me vários conhecimentos não só ao nível da prática letiva da Professora Orientadora, assim como sobre os alunos, conhecê-los, adaptar-me a eles e à dinâmica da turma e sentir uma proximidade e uma familiaridade mais estreita. Nas aulas que observei, tentei focar-me na forma como a aula era construída, isso é, como era orientada pela Professora, as atividades que eram desenvolvidas, o tempo que era dado aos alunos e o lugar do vocabulário em sala de aula. Num segundo momento, a tónica recaiu, fundamentalmente, sobre o tratamento dado ao vocabulário em sala de aula, quer pela Professora Orientadora, quer pelos alunos. Assim, verifiquei que eram privilegiadas atividades lúdicas, quer na abordagem do vocabulário, quer de gramática; quando desconheciam o significado de uma palavra os alunos questionavam a Professora que, umas vezes, lhes dava o significado em Português e outras vezes, dava sinónimos ou a explicação em Espanhol para que eles fossem capazes de descobrir. Além disso, foi possível observar que alguns alunos se sentiam muito inibidos em usar oralmente a língua meta, evidenciando falhas no conhecimento de vocabulário necessário para se expressarem.

Para além da observação de aulas e para completar as informações recolhidas, nesta fase de diagnóstico, foi aplicado aos alunos, seja na turma de Português, seja na de Espanhol um questionário de diagnóstico.

2.3 O questionário de diagnóstico na turma Português

Os dados obtidos com a observação de aulas foram complementados com as informações recolhidas por meio de um questionário (**Anexo 2**) o qual, nas palavras de Latorre (2003, p.66) consiste “(...) em un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito.” A aplicação do questionário e subsequente análise teve como objetivo principal conhecer mais profundamente as características dos alunos, também no que toca às suas atitudes face à aprendizagem do Português como língua materna. Além disso, procurei aferir quais as estratégias de aquisição de vocabulário que os alunos consideravam mais produtivas. Assim, pude tomar decisões mais acertadas aquando da planificação das minhas aulas, nomeadamente no que se refere à tipologia de atividades e às estratégias a empregar, bem como aos materiais a produzir.

Especificamente, os objetivos subjacentes a este questionário de diagnóstico foram os seguintes:

- 1- Determinar o grau de importância que os alunos conferem ao enriquecimento do léxico;
- 2- Conhecer as estratégias usadas pelos alunos para o enriquecimento do léxico;
- 3- Identificar as atividades praticadas com vista a alargar o léxico dos alunos;
- 4- Demarcar as dificuldades sentidas na aplicação de estratégias de alargamento vocabular em textos escritos.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira era composta por nove questões, das quais oito eram de resposta fechada, para uma maior facilidade no tratamento dos dados. Todas as questões apresentavam várias alíneas que os alunos deveriam assinalar com um X, tendo em conta a escala fornecida ‘ muitas vezes ’, ‘ algumas vezes ’, ‘ raramente ’ e ‘ nunca ’. As perguntas *1. Gostas de aprender Português?, 1.1 Porquê; 2. Consideras-te um bom aluno a Português?; 3. Na tua opinião, dos domínios a seguir qual achas que necessitas de desenvolver*

mais? Assinala com X a frequência (4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca) eram de carácter mais geral. As restantes questões eram referentes ao vocabulário. A segunda parte era constituída por dois textos com perguntas. O primeiro era um excerto de um texto de Maria Velho da Costa, com seis palavras destacadas. Após a leitura do texto os alunos deveriam assinalar qual das palavras em cada grupo substituíam melhor os vocábulos destacados no texto, rodeando a alternativa que consideravam mais correta. Com o segundo texto de Manuel da Fonseca pretendia-se que os alunos assinalassem qual a explicação mais correta para cada uma das frases destacadas, rodeando a alternativa que considerassem certa.

2.4 Resultados

À pergunta 1. *Gostas de aprender Português?, 1.1 Porquê;* dos trinta alunos, vinte e três referiram que gostavam de aprender Português, sobretudo, porque se trata da língua materna e porque se aprende mais vocabulário e conteúdos literários.

À pergunta 3. *Na tua opinião, dos domínios a seguir qual achas que necessitas de desenvolver mais?* 11 alunos dizem ser a gramática na escala 'muitas vezes'; a escrita foi seleccionada por 14 alunos na escala 'algumas vezes' e por 13 na escala 'raramente'; a leitura surge como o domínio mais escolhido na escala 'nunca', ou seja, 9 alunos dizem não necessitar desenvolver a leitura.

À pergunta 4. *Achas que nas aulas de Português aprendes palavras novas?* dos 30 alunos, 17 seleccionaram a opção "muitas vezes" e 11 a opção "algumas vezes". Estes resultados sugerem que os alunos consideram as aulas de Português um bom meio para adquirir vocabulário, bem como demonstram a importância dada ao enriquecimento do léxico. É de salientar que nenhum aluno assinalou a opção 'nunca'.

Na questão 5. *Na tua opinião, é importante aprender palavras novas?* importa assinalar a relevância que os alunos atribuem à aprendizagem de vocabulário novo, pois 26 escolheram a opção 'muitas vezes', sendo que as escalas 'raramente' e 'nunca' não foram sequer seleccionadas.

Na pergunta 6. *Para ti 'saber' uma palavra é: as alíneas a) Conhecer o(s) seu(s) diferente(s) significado(s).; c) Conseguir usá-la com sentido no meu discurso oral e escrito.; d) Saber escrevê-la corretamente.* foram as mais assinaladas por um maior número de alunos. No

caso da escala 'nunca' esta não foi considerada por nenhum aluno em nenhuma das alíneas dadas.

A maior parte dos estudantes, 22, respondeu na questão 7. *Através de que atividades consideras que aprendes palavras novas?* que aprende palavras novas através da leitura e análise de textos. Julgo ser muito importante os alunos terem essa consciência, pois como sabemos a leitura exerce um papel decisivo na aquisição de novas palavras. Aliás e nas palavras de Duarte (2007, p. 166), "A leitura é uma fonte importantíssima de aprendizagem de novas palavras, pelo que quanto mais se lê tanto mais rápido é o desenvolvimento lexical"; a consulta de dicionário surgiu como a segunda atividade mais escolhida, pois 17 alunos elegeram-na na escala "muitas vezes". Parece-me interessante esta escolha, pois muitas vezes os alunos, no geral, manifestam alguma recusa no uso desta ferramenta. A construção de mapas semânticos e exercícios de sinónimos e antónimos foram as atividades menos assinaladas pelos alunos.

Na pergunta 8. *Quando não sabes o significado de uma palavra nova em textos escritos o que costumás fazer?* a estratégia que os alunos mais dizem usar é, sem dúvida, inferir o significado pelo contexto, já que 22 alunos a selecionaram numa frequência de 'muitas vezes'. Em segundo lugar, *Voltar atrás para ler novamente e tentar descobrir o seu significado* foi a estratégia mais escolhida por 20 alunos. *Tento procurar na minha memória o seu significado* e *Continuo a ler para ver se encontro o seu significado* foram as opções que surgem em terceiro lugar. *Paro e não leio mais* surge como a atitude que os alunos dizem menos ter quando não sabem o significado de uma palavra nova em textos escritos. Uma vez mais, os alunos parecem demonstrar que possuem uma postura correta na aprendizagem do vocabulário.

Relativamente às estratégias usadas para aprender palavras novas, pergunta 9, as mais escolhidas pelos alunos, 12, na escala 'muitas vezes' foi *Repetir as palavras as vezes necessárias até as memorizar* e *Tomar notas*. Embora se tratem de estratégias mecânicas elas são, muitas vezes, as preferidas, devido, talvez, ao seu fácil emprego.

Tentar estar sempre motivado para aprender os conteúdos lecionados na aula surge como uma das mais usadas na aquisição de vocabulário. Nesse sentido e se tivermos em conta as palavras expressas por Sonsoles Fernández (2004, p.858), acerca da motivação, referindo que "Está demonstrado que los factores relacionados com la motivación son los que más inciden en el éxito del aprendizaje." verificamos que o facto de os alunos tomarem consciência da influência da motivação na aprendizagem de uma língua é importante, para o sucesso do seu processo de

ensino e aprendizagem. *Uso palavras ou frases que queiram dizer a mesma coisa. E Utilizo o vocabulário que conheço para me ajudar a compreender as palavras novas.* são das estratégias que os alunos dizem mais usar.

Como referido anteriormente, estas questões, que organizavam a primeira parte do questionário, direcionavam-se para as perceções dos alunos acerca do seu próprio processo de aprendizagem do Português, nomeadamente no que se refere ao vocabulário e às estratégias usadas na sua aquisição. Na segunda parte, o questionário apresentava, como atrás dito, dois exercícios nos quais os estudantes deveriam empregar os seus conhecimentos relativamente ao saber de algumas palavras. O primeiro consistia na apresentação de um texto, com seis palavras destacadas que devia ser lido, na íntegra, pelos alunos. Em seguida, deviam seleccionar para cada uma das palavras destacadas, uma das três opções de resposta dadas. Das opções possíveis, deviam escolher a que melhor substitua o vocábulo destacado.

À pergunta 1. *Qual das palavras em cada grupo substitui melhor os vocábulos destacados no texto?* os resultados foram os que se mostram na tabela que se segue:

	Correto	Incorreto
2.1 «O animal sem fazer (1) menção de levantar-se, (...)».	27	3
2.2 « (2) Pingolejava agora lá fora em tampas, (...)».	9	21
2.3 «(...) desceu as orelhas curtas, uma delas (3) esfacelada e fechou o beijo».	16	14
2.4 «Na meia (4) penumbra , a luz ia esmorecendo, Myra deixou-se amolecer, gemeu».	10	20
2.5 «(...) que brilhava no escuro, um (5) coelho preto escorria devagar até à porta da manta».	5	25
2.6 «O cão virou a cabeça para abocanhar do beijo intacto, (6) soergeu o tronco e começou a comer».	14	16

Tabela 1 -Resultados da questão 2., do grupo II, do questionário de diagnóstico.

A análise da informação obtida veio demonstrar que os alunos revelaram dificuldades em selecionar a opção correta, nomeadamente no que toca a opção 2.2, 2.4 e 2.5., o que comprova, uma vez mais, a necessidade e a importância de um alargamento do vocabulário dos alunos, pois como sabemos há uma relação muito próxima entre o conhecimento do léxico, o sucesso na compreensão da leitura de textos e o sucesso escolar (Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves, 2011).

No segundo texto do questionário foram selecionadas cinco palavras. Para cada uma das palavras, os alunos deveriam selecionar a explicação mais correta, de três opções dadas. Apresentam-se de seguida três exemplos do exercício.

4.1.A frase (1) «**Cético**, mas curioso, pôs-se a ler.» significa que:

a)ele estava desconfiado.
b)ele estava ocupado.
c)ele estava preocupado.

4.2.A frase «Franzidos, empertigaram-se, (2) **circunvagando** os olhos, (...)» significa que:

a)as pessoas incomodadas olhavam em redor.
b)as pessoas incomodadas fechavam os olhos.
c)as pessoas incomodadas observavam o homem.

4.3. A frase «Mas, ao reparar no rosto do homem (3) **tartamudeou**:» significa que:

a)o empregado falou com segurança.
b)o empregado falou aos gritos.
c)o empregado falou com dificuldade.

À questão 2. *Qual a explicação mais correta para cada uma das frases destacadas?*, os resultados foram os que se expõem na tabela que se segue:

	Correto	Incorreto
4.1 A frase (1) « Cético , mas curioso, pôs-se a ler». Significa que:	24	6
4.2 A frase «Franzinos, empertigaram-se, (2) circunvagando os olhos, (...)» significa que:	15	15
4.3 A frase «Mas, ao reparar no rosto do homem (3) tartamudeou :» significa que:	22	8
4.4 A frase «O homem olhava-o com atenta (4) benevolência .» significa que:	20	10
4.5 A frase «Depois de ler o (5) dístico , (...)» significa que:	17	13

Tabela 2 -Resultados da questão 4., do grupo II, do questionário de diagnóstico.

A análise dos dados permite afirmar que este exercício se revelou mais fácil para os alunos, sendo os resultados mais positivos que no exercício anterior. No meu entender, o grau de dificuldade das palavras, quando comparadas com as do exercício anterior, não me parece maior, o que me leva a acreditar que quando os vocábulos surgem contextualizados a descoberta do seu significado é mais facilmente alcançada. No primeiro exercício os sinónimos dados podiam, ainda assim, constituir dificuldade para os alunos, o que inviabilizava a opção pela resposta correta. No segundo exercício as explicações possíveis foram formuladas com palavras simples e mais próximas do dicionário mental dos alunos, o que no meu entender também facilitou a sua resolução.

2.5 O questionário de diagnóstico na turma de Espanhol

A aplicação do questionário (**Anexo 3**) nas aulas de Espanhol e consequente análise dos dados teve como primordial objetivo conhecer melhor as características dos alunos, também no que toca as suas atitudes face à aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira. Interessava também aferir quais as estratégias de aquisição de vocabulário que os alunos consideram mais

úteis e eficazes. Importa referir que uma grande parte das perguntas foi concebida com uma escala de Likert de 1 a 5, sendo que *5=Concordo Totalmente*, *4=Concordo*, *3=Não concordo nem discordo*, *2=Discordo* *1= Discordo Totalmente*

O questionário foi preenchido por 24 alunos e tinha como objetivos os que se expõem a seguir:

1. Conhecer os alunos e as suas motivações para a aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira.
2. Identificar as necessidades e os interesses dos alunos no desenvolvimento dos vários domínios.
3. Conhecer as estratégias de aprendizagem mais produtivas para os alunos no desenvolvimento dos diversos domínios.

Das questões formuladas e dos resultados obtidos destaco, pelo seu interesse para este trabalho os que se seguem:

Com a pergunta 1. *Estudo Espanhol porque...* pretendia conhecer as motivações dos alunos para a aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, pois como afirma Martínez Lirola (2005:26) citado por (Andrade, 2010, p.146) a motivação é um dos aspetos psicológicos mais relevantes no processo educativo, já que os que estão mais motivados aprendem mais e com mais eficácia. É, então, fundamental perceber se os alunos estão motivados e, sobretudo, aferir que tipo de motivação manifestam, ou seja, se uma motivação intrínseca, se extrínseca. Na questão 1. *Estudo Espanhol porque...* 16 alunos responderam como razão principal para estudar Espanhol o facto de lhes permitir ser uma pessoa mais culta e instruída. Nesta ordem de ideias, a razão apontada insere-se na motivação intrínseca e, desta forma, a experiência de aprendizagem surge como a principal “recompensa”. Importa referir que a motivação intrínseca se traduz em maior êxito para os estudantes contribuindo para fomentar quer a autonomia dos alunos, quer as competências a desenvolver. Logo um número abaixo do anterior, ou seja, para 15 a razão prende-se com a possibilidade de ser útil para viajar para o estrangeiro, inserindo-se neste, esta resposta, na motivação extrínseca.

O gráfico que se segue espelha os resultados à pergunta *Na tua opinião, qual destas competências necessitas desenvolver mais?*. Esta questão deve-se ao facto de não ter definido nenhuma competência, em particular, para desenvolver durante a minha intervenção e com os

dados recolhidos perceber quais as competências que os alunos consideram necessitar desenvolver.

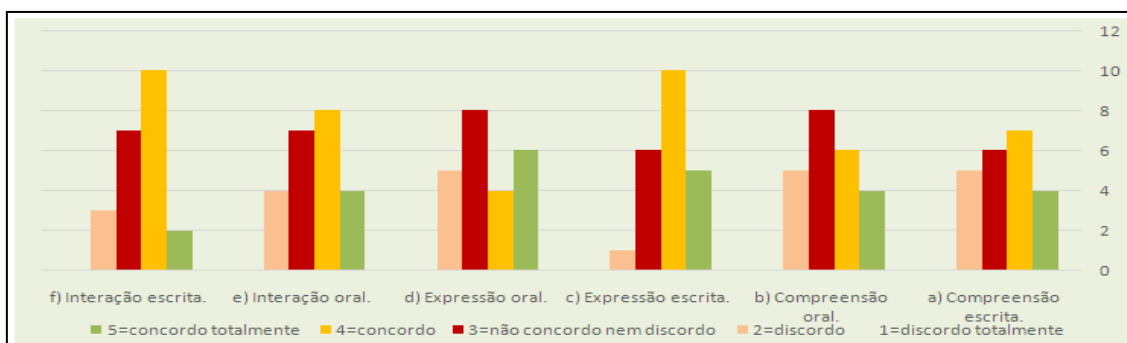


Gráfico 1: Na tua opinião, qual destas competências necessitas desenvolver mais?

A tabela em baixo permite-nos analisar com mais clareza os resultados. Assim sendo, é possível comprovar que um maior número de alunos referiu necessitar desenvolver quer a expressão escrita, quer a interação escrita.

	CT	C	NC	D	DT
a) Compreensão escrita.	4	7	6	5	2
b) Compreensão oral.	4	6	8	5	1
c) Expressão escrita.	5	10	6	1	2
d) Expressão oral.	6	4	8	5	1
e) Interação oral.	4	8	7	4	1
f) Interação escrita.	2	10	7	3	2

Tabela 3 - Competências que os alunos selecionaram para serem trabalhadas.

No gráfico seguinte podemos verificar quais são as estratégias que os alunos consideravam mais úteis para aprender palavras.

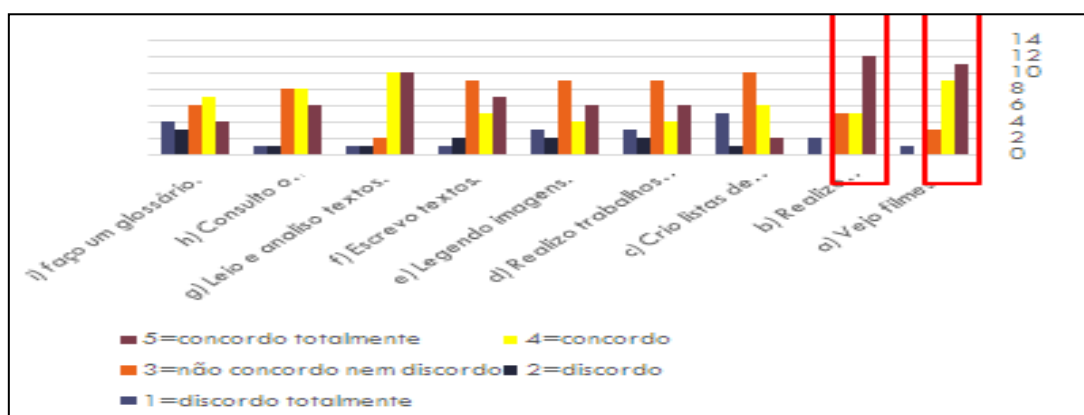


Gráfico 2 - Na tua opinião aprendes mais palavras quando:

Esta é uma pergunta que deve suscitar especial reflexão, pois mais do que conhecer as estratégias que os estudantes usam, permite-me conhecer os seus interesses, aspeto que se considera fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Face aos resultados das respostas, posso indicar que as atividades relacionadas com jogos, a visualização de filmes, a leitura e análise de textos são as que permitem aos alunos aprender mais vocabulário. Em contrapartida, a criação de listas de palavras e de glossários não são consideradas atividades interessantes. Conclui-se, portanto, que os alunos valorizam a realização de atividades mais dinâmicas e lúdicas para aprenderem vocabulário.

No gráfico que se segue podemos observar quais as técnicas a que os alunos recorrem quando não sabem o significado de uma palavra em textos escritos.

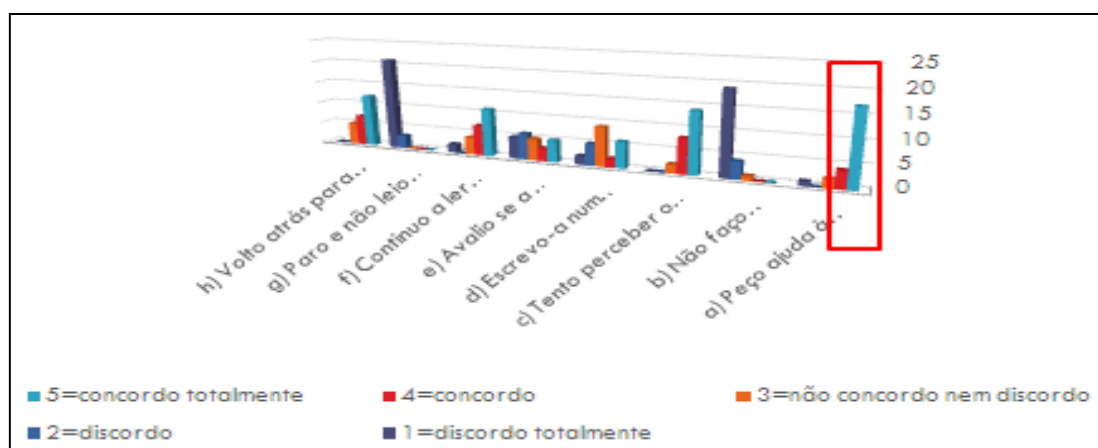


Gráfico 3 - Quando não sabes o significado de uma palavra nova em textos escritos o que fazes?

A maioria dos estudantes recorre a uma estratégia compensatória, isto é, pedir ajuda, quando não sabe o significado de uma palavra. 12 alunos referem que tentam inferir o significado pelo contexto. Atitudes menos positivas, como “não fazer nada” ou “parar de ler o texto” são rejeitadas pelos alunos. Esta postura revela consciência e empenho por parte dos estudantes.

Na elaboração da pergunta *Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora)* apoiei-me na classificação das estratégias de aprendizagem proposta por Oxford (1990) já descrita no ponto 3.2 Classificação das estratégias do primeiro capítulo.

Para a interpretação das respostas dos alunos agrupei as estratégias em: cognitivas; compensatórias; de memória, metacognitivas; e socioafetivas.

A tabela que se segue representa as respostas relativamente às estratégias cognitivas.

	CT	C	NC	D	DT
a) Repetir palavras	11	9	4	0	0
b) Analisar a formação das palavras consideradas mais importantes numa determinada sequência didática.	7	6	9	0	2
c) Fazer resumos de textos usando as palavras que consideramos mais importantes.	6	9	7	1	1
d) Marcar palavras com cores diferentes, sublinhá-las ou rodeá-las.	6	9	7	2	0
e) Socorrer-me de um sinónimo quando não me recordo das palavras.	9	9	4	2	0

Tabela 4 - Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias cognitivas.

Relativamente às estratégias cognitivas os resultados mostram que a repetição de palavras é, uma vez mais, se compararmos com os alunos da turma de Português considerada uma técnica fundamental na aquisição de vocabulário, dado que 11 alunos ‘concordam totalmente’. Em contrapartida, analisar a formação das palavras parece ser considerada a menos produtiva, embora, como já descrito no ponto 1.5 Atividades promotoras do capital lexical, seja uma das mais valorizadas na literatura para aprender palavras novas e/ou para o aperfeiçoamento das que já se conhecem. O uso de sinónimos é, igualmente, considerado uma estratégia interessante, pois nove alunos ‘concordam totalmente’ e outros nove ‘concordam’.

A tabela que a seguir se visualiza mostra as estratégias de compensação selecionadas pelos alunos.

	CT	C	NC	D	DT
f) Recorrer ao português quando não me lembro da palavra em espanhol.	7	0	9	2	1
g) Fazer uma descrição do que quero mencionar quando não me lembro da palavra em espanhol.	5	11	7	1	0
h) Tento adivinhar o significado das palavras novas.	7	5	7	4	1
i) Utilizar o vocabulário que conheço para me ajudar a compreender as palavras novas.	12	10	2	0	0
j) Se não souber ou não me recordar de uma palavra em espanhol, tento utilizar palavras ou frases que signifiquem o mesmo.	11	8	5	0	0

Tabela 5 - Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias de compensação.

Nas estratégias de compensação a análise dos gráficos mostra que “Utilizar o vocabulário que conheço para me ajudar a compreender as palavras novas” é considerada por 12 alunos como estratégia muito produtiva na aquisição de palavras. O uso de frases ou palavras que têm o mesmo significado, assim como utilizar os vocábulos que conhecem para compreender mais palavras são ferramentas vistas como relevantes. Interessa notar que a maioria dos alunos pensa que não deve recorrer à sua língua materna quando não se recorda da palavra.

Tentar adivinhar o significado de palavras “dividiu” os alunos nas suas respostas, já que sete concordam totalmente e outros sete não concordam que esta seja uma estratégia produtiva na aquisição de vocabulário.

A tabela seguinte apresenta as estratégias de memória que os alunos consideram mais relevantes.

	CT	C	NC	D	DT
k)Associar sinónimos e/ou antónimos.	9	9	6	0	0
l)Dizer em voz alta a palavra as vezes necessárias até as memorizar.	10	6	6	1	1
m)Recordar a imagem da palavra ou do seu significado.	8	6	9	1	0
n)Rever periodicamente as palavras aprendidas.	10	8	6	0	0

Tabela 6- Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias de memória.

Quanto às estratégias de memória, uma grande parte dos alunos mencionou que dizer em voz alta a palavra as vezes necessárias até a memorizar, assim como rever periodicamente as palavras aprendidas constituem estratégias proveitosas na aprendizagem de novas palavras. A tónica é, então, colocada na repetição, fator preponderante na aprendizagem de palavras como já vimos no ponto 1.5 Atividades promotoras do capital lexical.

A tabela adiante mostra as estratégias metacognitivas que os alunos consideram mais produtivas.

	CT	C	NC	D	DT
o) Assumir responsabilidade e colaborar nas decisões que se tomam sobre a aprendizagem do vocabulário.	8	7	9	0	0
p) Ter consciência dos objetivos que quero alcançar ao nível do vocabulário.	10	9	5	0	0
q) Saber que estratégias devo usar para alcançar esses objetivos.	10	9	5	0	0
r) Ser capaz de autoavaliar o meu processo de aquisição do léxico.	7	12	5	0	0
s) Aprender com os meus próprios erros para melhorar.	13	7	4	0	0

Tabela 7 - Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias metacognitivas.

No que se refere às estratégias metacognitivas, os alunos relatam que aprender com os seus próprios erros e ser capaz de autoavaliar o processo de aquisição de léxico são ferramentas profícuas na aprendizagem de palavras. 10 estudantes afirmam ‘concordar totalmente’ que ter consciência dos objetivos que devem alcançar, assim como as estratégias que devem usar para conseguir esses objetivos são aspetos relevantes.

A tabela subsequente expõe as estratégias socioafetivas que os alunos encaram como as mais úteis.

	CT	C	NC	D	DT
t) Em situação de aprendizagem/uso de novas palavras, procurar controlar o nervosismo e a ansiedade.	8	11	4	1	0
u) Ser otimista e evitar desanimar-me se tiver maus resultados nos testes de avaliação.	8	9	5	0	2
v) Tentar estar sempre motivado para aprender os conteúdos lecionados na aula.	14	7	3	0	0
w) Procurar falar sempre em espanhol, mesmo que tenha receio de cometer erros.	12	8	3	0	1
x) Procurar compreender a cultura espanhola.	12	8	3	0	1

Tabela 8 - Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora). – estratégias socioafetivas

No uso das estratégias socioafetivas, é enfatizada a necessidade de o aluno se sentir motivado para a aprendizagem de vocabulário, sendo a preferida pelos alunos. Tentar usar sempre a língua meta apresenta-se, de igual forma como estratégia produtiva na aprendizagem de vocabulário.

3. A intervenção pedagógica

Analisados os dados obtidos na fase de diagnóstico e verificadas as principais necessidades dos alunos no domínio do desenvolvimento lexical, foi projetada uma intervenção que contemplou atividades específicas no grupo-alvo nas disciplinas de Português e Espanhol. Nesse sentido, serão descritas as atividades desenvolvidas, bem como as estratégias aplicadas para que os alunos adquirissem palavras novas.

A elaboração das atividades, sem descurar os pressupostos orientadores e os conteúdos programáticos estabelecidos, pretendeu favorecer o desenvolvimento do capital lexical, assim como consciencializar os alunos para a importância da utilização de estratégias de aquisição de vocabulário. No desenvolvimento a seguir, apresentam-se, num primeiro momento, as principais atividades e estratégias implementadas na disciplina de Português e num segundo momento, expõe-se as implementadas na disciplina de Espanhol.

3.1 A intervenção na turma de Português

Em todas as aulas lecionadas na disciplina de Português foi dedicado um momento específico para trabalhar o vocabulário. Para isso, embora se seguissem os conteúdos programáticos delineados para o 9.º ano de escolaridade, neste caso a análise crítica de alguns episódios de *Os Lusíadas*, elaborei diversas atividades, produzindo vários materiais com exercícios para que me fosse possível aplicar as estratégias de aquisição de vocabulário sugeridas por Schmitt (1997) e apresentadas no primeiro capítulo. Uma vez que no questionário de diagnóstico a grande parte dos alunos respondeu que aprendia palavras novas através da leitura e da análise

de textos a implementação de atividades que privilegiassem aquelas duas práticas foi uma constante ao longo da minha intervenção.

As atividades de vocabulário que aqui se apresentam têm como fundamental objetivo uma melhor compreensão dos textos analisados em aula. Uma vez que a análise do texto *Os Lusíadas* representa, normalmente, dificuldade aos alunos na sua interpretação, por tratar-se de um texto clássico com palavras consideradas difíceis, a implementação de atividades para uma melhor compreensão do vocabulário revelou-se de grande relevância. As atividades estavam integradas na planificação e nos conteúdos a desenvolver para o 9.º ano de escolaridade. A ordem pela qual as atividades são apresentadas segue a sequência das aulas dadas.

Utilizar o contexto na aprendizagem de palavras novas parece ser o método mais eficiente para uma efetiva aprendizagem das palavras, por isso foram usadas várias atividades em que diversos tipos de contexto estiveram presentes: sinónimos ou substituição, explicação através de exemplo e definição.

3.1.1 Atividade A

Para dar cumprimento ao Programa e às Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015) e procurando ir ao encontro dos interesses dos alunos, já que a leitura e análise de textos foi a atividade que referiram no questionário inicial ser a que lhes permitia aprender mais palavras novas, na planificação das minhas aulas a leitura e a análise de textos foi uma constante.

A tarefa que se apresenta a seguir tinha como objetivo ajudar os alunos a compreenderem as palavras que iriam surgir no texto a ser analisado “O Consílio dos Deuses no Olimpo” de *Os Lusíadas*. Para isso, criei uma ficha de trabalho de exploração lexical dos termos que poderiam causar mais dificuldade de compreensão aos alunos. As palavras que surgem no exercício foram retiradas do episódio “O Consílio dos Deuses no Olimpo” estâncias 19-29 e a resolução da ficha de trabalho foi efetuada após a leitura das estâncias referidas anteriormente.

Conhecimento vocabular

1. Lê os critérios que se seguem.

Critérios de estágios de compreensão de palavras

I	Não conheço essa palavra. Nunca a vi ou ouvi antes.
II	Reconheço essa palavra, mas não sei exatamente o que ela significa (compreensão parcial).
III	Seria capaz de atribuir/dar algumas características dessa palavra, mas não conseguiria dar o seu sentido exato, nem conseguiria usar essa palavra numa frase.
IV	Conheço essa palavra porque posso defini-la precisa e adequadamente (conhecimento conceitual). Sei e compreendo o que ela significa quando a ouço ou a leio e posso usá-la numa frase.

1.1 Tendo em conta os critérios anteriores, que conhecimento tens das palavras

1.2 que se seguem, retiradas das estâncias 19-33 do episódio “Consílio dos Deuses no Olimpo”, de *Os Lusíadas*. Rodeia o critério que traduz esse conhecimento.

	Palavras		Critérios		
1.	«apartando»	I	II	III	IV
2.	«côncavas»	I	II	III	IV
3.	«proas»	I	II	III	IV
4.	«consagradas»	I	II	III	IV
5.	«consílio»	I	II	III	IV
6.	«irado»	I	II	III	IV
7.	«sublime»	I	II	III	IV
8.	«feros»	I	II	III	IV
9.	«ceptro»	I	II	III	IV
10	«rutilante»	I	II	III	IV
11.	«luzentes»	I	II	III	IV
12.	«concedido»	I	II	III	IV
13.	«singelo»	I	II	III	IV

14. «guarnecido»	I	II	III	IV
15. «afamaram»	I	II	III	IV
16. «lenho»	I	II	III	IV
17. «furor»	I	II	III	IV
18. «determino»	I	II	III	IV
19. «guarnecida»	I	II	III	IV
20. «rota»	I	II	III	IV

2. Agora vais tentar descobrir a explicação mais correta para cada uma das frases destacadas? Rodeia a opção que consideras certa.

2.1 Na expressão «As inquietas ondas **apartando**», a palavra destacada significa

- | |
|---------------|
| a) separando. |
| b) agitando. |
| c) subindo. |

2.2 Na expressão «Das naus as velas **côncavas** inchando», a palavra destacada significa que

- | |
|---------------------|
| a) cheias de vento. |
| b) içadas. |
| c) descidas. |

2.3 Na expressão «(...) onde as **proas** vão cortando», a palavra destacada refere-se

- | |
|----------------------------------|
| a) à parte do meio dos barcos. |
| b) à parte dianteira dos barcos. |
| c) a parte de trás dos barcos. |

2.4. Na expressão «As marítimas águas **consagradas**», a palavra destacada significa

- | |
|------------------|
| a) dedicadas. |
| b) sagradas. |
| c) sacrificadas. |

2.5. Na expressão «Se ajuntam em **consílio** glorioso», a palavra destacada significa

- | |
|---------------|
| a) reunião. |
| b) conversa. |
| c) discussão. |

2.6. Na expressão «Governa o Céu a Terra e o Mar **irado**», a palavra destacada significa

- | |
|-------------|
| a) calmo. |
| b) poluído. |
| c) furioso. |

2.7. Na expressão «Estava o Padre ali, **sublime** e *dino*», a palavra destacada significa

- | |
|-----------------|
| a) grandioso. |
| b) bem vestido. |
| c) animado. |

2.8. Na expressão «Que vibra os **feros** raios de Vulcano», a palavra destacada significa

- | |
|---------------|
| a) suaves. |
| b) maus. |
| c) violentos. |

2.9. Na expressão «Com hua coroa e **ceptro** rutilante», a palavra destacada refere-se a

- | |
|--|
| a) um bastão curto, símbolo de poder soberano. |
| b) uma bengala. |
| c) um bastão para pôr ordem na reunião. |

2.10. Na expressão «Com hua coroa e ceptro **rutilante**», a palavra destacada significa

- | |
|---------------|
| a) escuro. |
| b) brilhante. |
| c) ruidoso. |

2.11. Na expressão «Em **luzentes** assentos marchetados», a palavra destacada significa

- | |
|------------------|
| a) confortáveis. |
| b) bonitos. |
| c) luminosos. |

2.12. Na expressão «Já lhe foi (bem o vistes) **concedido**», a palavra destacada significa

- | |
|---------------|
| a) dado. |
| b) permitido. |
| c) proibido. |

2.13. Na expressão «Cum poder tão **singelo** (...)», a palavra destacada significa

- | |
|-------------|
| a) fraco. |
| b) forte. |
| c) simples. |

2.14. Na expressão «Tomar ao Mouro forte e **guarnecido**», a palavra destacada permite concluir que os mouros

- | |
|-------------------------|
| a) tinham muitas armas. |
| b) tinham poucas armas. |
| c) não tinham armas. |

2.15. Na expressão «Guerra Romana tanto se **afamaram**», a palavra destacada significa

- | |
|----------------------------------|
| a) que ganharam fama. |
| b) que deram fama ao adversário. |
| c) que ficaram com fome. |

2.16. Na expressão «O duvidoso mar num **lenho** leve», a palavra destacada refere-se

- | |
|----------------------|
| a) ao vento. |
| b) a uma embarcação. |
| c) a um tronco. |

2.17. Na expressão «Tanto **furor** de ventos inimigos», a palavra destacada permite concluir que

- | |
|-------------------------------|
| a) os ventos eram amenos. |
| b) os ventos eram violentos. |
| c) os ventos eram agradáveis. |

2.18. Na expressão «Que sejam **determino**, agasalhados», a palavra destacada pode ser substituída pela forma verbal

- | |
|-------------|
| a) ordeno. |
| b) peço. |
| c) suplico. |

2.19. Na expressão «E, tendo **guarnecida** a lassa frota», a palavra destacada permite concluir que

- | |
|--|
| a) os portugueses deveriam descansar para prosseguir viagem. |
| b) os portugueses deveriam abastecer-se do necessário para continuar a viagem. |
| c) os portugueses deveriam deixar ficar o que não lhes interessava e continuar a viagem. |

2.20. Na expressão «Tornarão a seguir sua longa **rota**», a palavra destacada significa

- | |
|-------------|
| a) rumo. |
| b) destino. |
| c) jornada. |

A introdução desta atividade, embora um pouco extensa permitiu aos alunos compreender o significado de palavras desconhecidas, facilitando posteriormente a análise crítica que se realizou. Com a realização desta atividade pretendia que os alunos encontrassem o sinónimo das palavras destacadas e cujo significado poderiam desconhecer, podendo contribuir para uma maior dificuldade na compreensão das estâncias de “O Consílio dos Deuses no Olimpo” a analisar.

Durante a realização do exercício de vocabulário e uma vez que me desloquei pela sala enquanto os alunos o realizavam, pude verificar que havia algumas dúvidas, isto é, os alunos tinham dificuldade em associar a palavra ao seu sinónimo correto. Daí a necessidade de ajudar os alunos a compreenderem o significado de palavras desconhecidas, através de estratégias, ainda mais em textos complexos como é o caso de *Os Lusíadas*.

Apesar disso, posso afirmar que esta atividade teve resultados positivos, pois aquando da análise crítica das estâncias, o significado de cada uma das palavras já estava “sabido”, logo a compreensão foi facilitada. Aliás, ao interrogar os alunos sobre a sua opinião acerca das vantagens ou não deste exercício, os alunos afirmaram que os ajudou a compreender melhor o texto.

Quanto à participação dos alunos, fizeram-no sempre que solicitados e mesmo quando a pergunta era dirigida em concreto a um aluno, outros pretendiam responder, o que demonstra que sabiam a resposta e queriam participar.

Com este exercício pretendia, portanto, que os alunos descobrissem a palavra que corretamente apresentava o significado do vocábulo destacado, ajudando-os, assim na compreensão do sentido das palavras.

3.1.2 Atividade B

A atividade B foi aplicada na aula, em que os alunos procederam à análise da “segunda parte” do episódio “Consílio dos Deuses no Olimpo”. Após leitura analítica e crítica das estâncias 30-41 desse episódio os alunos realizaram um exercício de construção de conhecimento lexical. Com o primeiro exercício, que consistia na escolha das palavras que mais despertaram a atenção dos alunos, de um grupo de palavras dadas, pretendia que os alunos pensassem nas suas escolhas linguísticas e se consciencializassem da relevância das suas opções.

O segundo exercício consistia em escrever o significado de cada uma das palavras retiradas do episódio “Consílio dos Deuses no Olimpo” de *Os Lusíadas* (est. 30-41) tendo em conta o seu contexto. Ao optar pelo trabalho de pares, considerada uma importante estratégia social e de cooperação de acordo com a taxonomia das estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), desejava que na realização do exercício 2 houvesse lugar a uma partilha de ideias e a uma troca de opiniões que facilitasse a resolução do mesmo. Parece-me necessário sublinhar que nos trabalhos de pares assim como nos de grupo, os alunos sentem-se mais autoconfiantes e seguros para partilhar com os companheiros as suas dúvidas, dificuldades e anseios, assim como para, posteriormente, partilhá-los com os seus companheiros e professora.

Não esqueçamos que a estratégia de escrever o significado da palavra tendo em conta o seu contexto é uma das estratégias para a aquisição de vocabulário recomendada por Schmitt (1997).

Apresento de seguida a atividade B.

1. As palavras que se seguem foram retiradas do episódio “Consílio dos Deuses no Olimpo” de *Os Lusíadas* (est. 30-41):

consentia (est. 30); *feitos* (est. 30); *sustentava* (est. 33); *afeiçoada*(est.33); *arreceia* (est. 34); *infâmia* (est. 34); *brama* (est.35); *irado* (est. 36); *padeçam* (est. 38); *tenção*(est. 39); *alheia*(est. 39).

1.1 Faz uma primeira leitura e regista as palavras que mais despertaram a tua atenção.

1.2 Agora, pensa na razão por que escolheste estas palavras e não outras. Teria sido pelo seu som, pela imagem que evocam ou por outra qualquer razão?

1.3 Procura alargar a tua lista anterior com palavras que, pelo som ou pelo sentido, se relacionem com as que já tens.

2. Em pares, escreve o significado de cada uma das palavras tendo em conta o seu contexto.

Palavra	Significado
<i>consentia</i> (est. 30)	
<i>feitos</i> (est. 30)	
<i>Sustentava</i> (est. 33)	
<i>Afeiçoada</i> (est.33)	
<i>Arreceia</i> (est. 34)	
<i>infâmia</i> (est. 34)	
<i>brama</i> (est.35)	
<i>irado</i> (est. 36)	
<i>padeçam</i> (est. 38)	
<i>tenção</i> (est. 39)	
<i>alheia</i> (est. 39)	

Com a atividade B, de construção de conhecimento lexical, pretendia que os alunos, em trabalho de pares, no exercício 1. “olhassem” para as palavras de uma outra forma, ou seja, que registassem as que lhe despertavam mais a atenção e referissem a razão para essa escolha. A questão 1.3 provocou algumas dúvidas, pois inicialmente os alunos pensavam que para alargar a lista, só poderiam usar as palavras dadas no exercício. Após explicação, conseguiram encontrar palavras que se relacionavam com as anteriores, pelo som ou pelo sentido. Foi uma atividade interessante e até “engraçada”, uma vez que alguns alunos deram exemplos de palavras

divertidas, mas corretas e que de facto se relacionavam, ou pelo som, ou pelo sentido, com as anteriores da sua lista. No segundo exercício era solicitado aos alunos que encontrassem o significado de um conjunto de palavras dadas de acordo com o contexto. Foram reveladas algumas dificuldades, sobretudo porque tinham de ter em conta o contexto e por vezes o significado que apresentavam estava correto, mas não se adequava ao contexto.

3.1.3 Atividade C

A atividade C ocorreu na aula de análise às estâncias 37- 48 do episódio “Adamastor” (canto V). Após a audição da leitura das referidas estâncias, os alunos inferiram o sentido de palavras, que poderiam dificultar a compreensão do texto, resolvendo uma ficha de trabalho.

Perceber o significado de uma palavra pelo contexto é, sem dúvida, uma das estratégias mais importantes na aquisição de palavras novas. Aliás, Graves considera-a a mais importante de todas (2006, p.94). À semelhança da literatura, também os alunos partilham daquela opinião como podemos comprovar pela análise do questionário de diagnóstico. Vinte e dois alunos de um universo de 30 responderam que usam esta estratégia determinativa, designação dada por Schmitt (1997), ‘ muitas vezes ’ quando não sabem o significado de uma palavra nova em textos escritos. Inferência por contexto é, sem dúvida, a técnica mais comum para a grande maioria dos leitores que se deparam com dificuldades na compreensão do sentido de palavras em textos. Apresento a seguir a atividade C.

“Adamastor”

1- Nas estâncias que vais ler (37-48) encontram-se algumas palavras que poderão ser desconhecidas para ti. Para descobrires o seu sentido, procura inferi-lo a partir dos exemplos que aqui te são dados:

a) «Os mares nunca de *outrem* navegados,» (est.37)

1. Os trabalhadores por conta de outrem entregam os documentos em maio.
2. A responsabilidade não vai além do acusado, não se transfere para outrem.

outrem significa assim:

- outras pessoas

- algumas pessoas

b) «*Prosperamente* os ventos assoprando,» (est.37)

1. O negócio do João corre prosperamente.
2. No mês de agosto, com a grande procura de turistas, as vendas sobem prosperamente.

prosperamente significa que os ventos sopravam:

- irregularmente

- favoravelmente

c) «Tão *temerosa* vinha e carregada» (est.38)

1. A temerosa guerra na Síria já fez milhares de refugiados.
2. A Joana está prestes a defender a sua tese de doutoramento. Ela sente-se temerosa!

temerosa significa que a nuvem:

- é assustadora

- é provocadora

d) «*Bramindo*, o negro mar de longe brada,» (est.38)

1. Bramindo, o urso assustou os visitantes do jardim zoológico.
2. Zangados, os clientes enganados iam bramindo pelas ruas.

bramindo significa que o mar estava:

- tumultuoso

- calmo

d) «De *disforme* e grandíssima estatura;» (est.39)

1. Não foi aquele ser disforme que assustou a população.
2. O acidente tornou-o disforme, por isso, fechou-se em casa usando uma máscara sempre que saía à rua.

disforme significa assim:

- desproporcionado

- harmonioso

e) «A nenhum grande humano *concedidos*,» (est.42)

1. Os créditos concedidos às famílias aumentaram 10%.
2. Foram concedidos cem milhões de euros a Portugal para o pagamento da dívida externa.

concedidos significa pois:

- admitidos

- permitidos

f) «Estão a teu *sobejo* atrevimento,» (est.42)

1. O pão *sobejo* era entregue aos pobres, sendo, muitas vezes, a única refeição que tinham.
2. Muitas doenças advêm do *sobejo* alimento ou da falta de exercício.

sobejo significa então:

- excessivo

- escasso

g) «Por juízos *incógnitos* de Deus,» (est.45)

1. Hoje em dia, há muitas crianças que são órfãs ou então são consideradas filhas de pais incógnitos.
2. Os resultados dos exames permanecem incógnitos.

incógnitos significa assim:

- não conhecidos

- não permitidos

h) «Verão os Cafres ásperos e *avaros*,» (est.47)

1. Os *avaros* deixam-se levar pela ganância.
2. O Onzeneiro do *Auto da Barca do Inferno* representa todos os homens *avaros*.

avaros significa que os Cafres eram:

- apegados aos bens materiais

- orgulhosos

2. Das palavras

«outrem», «prosperamente», «temerosa», «concedidas», «sobejo», «incógnitos», «avaros»
escolhe a (s) que podes usar no teu dia a dia?

2.1. Faz uma frase para cada uma dessa (s) palavra(s).

Relativamente ao alargamento vocabular, os alunos realizaram uma ficha de trabalho que consistia em descobrir o sentido de palavras, que poderiam causar alguma dificuldade, procurando inferi-lo a partir dos exemplos que lhes eram dados. Os alunos consideraram esta atividade muito interessante e pertinente, sobretudo pela proximidade dos exemplos com a língua atual que eles usam. Tive, portanto, o cuidado de elaborar os exercícios com exemplos que fossem do interesse dos alunos e que se distanciassem do português clássico de *Os Lusíadas*, para que a estratégia de inferir pelo contexto tivesse resultados positivos.

Quanto a esta estratégia de aquisição de vocabulário consegui aferir que, sem dúvida, se revelou útil e interessante para os alunos, já que salientaram que o recurso a frases mais próximas do seu “mundo linguístico” lhes permitiu compreender as palavras usadas no episódio “Adamastor” de *Os Lusíadas*. Esta questão da aproximação das palavras trabalhadas em sala de aula, ao mundo dos estudantes (Schmitt, 2008, p.3) não pode ser descurada, pois se os alunos conferirem utilidade às palavras que lhes são ensinadas serão alcançados melhores resultados.

3.1.4 Atividade D

A atividade D que aqui se apresenta surge sequência da análise crítica ao episódio “Adamastor” de *Os Lusíadas*. Nela é valorizada a estratégia do conhecimento da estrutura interna

da palavra. Na verdade e segundo as palavras de Araújo (2011, p.73) se os alunos tiverem conhecimento de que existem unidades menores do que as palavras como os sufixos e os prefixos e que são portadores de significado e contribuem para formar palavras novas, através de regras, quando se depararem com palavras desconhecidas, quer em discursos orais quer em discursos escritos, estarão aptos a inferir o significado das mesmas a partir do conhecimento dessas unidades e das regras que orientam a sua combinação. Nesta ordem de ideias, Duarte (2011, p.16) menciona que uma das razões pelas quais temos um capital lexical tão rico e aprendemos rapidamente e sem esforço palavras novas se deve ao facto de muitas palavras terem elementos comuns.

Aprender vocábulos novos através de atividades que abordam a formação de palavras (prefixos e sufixos) não foi uma das estratégias mais selecionadas pelos alunos no questionário de diagnóstico. No entanto, convicta da sua importância, como lembra Graves (2006, p. 103) “Once words are broken into parts, students can use their knowledge of word parts to attempt to deduce their meanings—if they understand how word parts function.” Essa estratégia integrou a minha intervenção pedagógica.

Mostra-se em seguida a atividade D.

“Adamastor”

Conhecer os elementos que compõem as palavras é uma importante estratégia para ampliarmos o teu conhecimento das palavras.

Se souberes que, na palavra *desamor*, o radical *amo* significa um sentimento de afeição e o prefixo *des-* significa “ação contrária”, podes concluir que *desamor* significa falta de afeto, de amor.

1. Identifica, nas palavras que se seguem retiradas do episódio “Adamastor”, o prefixo ou o sufixo, rodeando-os.

mensagem	removesse	grandeza	incógnitos
atrevimentos	imortal	descuidados	temerosa

1.1. Preenche o quadro com os prefixos e os sufixos que encontraste, considerando o seu valor.

	Significado	Prefixo(s)		Significado	Sufixo(s)
a.	repetição, intensidade		a.	qualidade de	
b.	afastamento, ação contrária		b.	agente, ofício	
c.	negação, privação		c.	cheio de	
d.	negação, ação contrária		d.	ação ou resultado dela	

1.2. Recorda e escreve palavras que conheças e que tenham prefixos ou sufixos semelhantes ao das palavras anteriores.

1.3. Escolhe algumas dessas palavras e escreve uma frase para cada uma delas.

2. A tabela de prefixos que se segue é útil para a aplicação da estratégia que estás a usar. No entanto, ela não está completa. Preenche os espaços que faltam com as informações que te são dadas no quadro abaixo.

Valor de prefixos		
Prefixo	Significado	Exemplos
contra-	oposição	Contradizer
de-		Decrescer
des-	separação, ação contrária	Desfazer
entre-		Entreabrir
ex- es- e-		Exportar estender evadir
extra-		Extraviar
in- i-		Ingerir imigrar
in-		Inativo

i- im-		ilegal impermeável
pos- pós-		Pospor pós-operatório
pre- pré-		Prefácio pré-produção
pro-		progresso, prosseguir
re-		Refazer
super- sobre-		Superpovoado sobrecarga

movimento para fora, estado anterior/ movimento para dentro/ repetição/ movimento para a frente/movimento de cima para baixo/ posição intermédia/negação, privação/posição acima, excesso/posterioridade/ anterioridade/ posição exterior, fora de.

3. Agora tens uma tabela com sufixos. À semelhança da anterior, esta também não está completa. Preenche os espaços que faltam com as informações que te são dadas no quadro abaixo.

Valor de sufixos		
Sufixo	Significado	Exemplo
	multidão, coleção duração prolongada	
-ado	território subordinado a titular	bispado, condado
	noção coletiva ato ou estado	
-al	noção coletiva ou de quantidade	areal, pombal
	atividade, ramo de negócio	
	Aumentativo	
-inho(a)	Diminutivo	Vozinha
	Diminutivo	
	ocupação, ofício lugar onde se guarda algo	
	ocupação lugar onde se guarda algo árvore e arbusto	
-ia	Profissão	Advocacia
	agente instrumento de ação	
-ção	ação ou o resultado dela	
-são		

folhagem, ladroagem (-agem)/ carpintaria, (-aria)/traição, agressão (-ção), (-são) /copeira, tinteiro, laranjeira(-eiro(a))/ jogador, regador; inspetor, interruptor; agressor(-(d)or,- (t)or, -(s)or)/operário, herbário(-ário) /paredão (-ão) / papelada, temporada (-ada) / livreco, (-eco).

4. Das palavras que leste quais as que te chamaram mais a atenção? <hr/> <hr/>
4.1 Quais as que gostaste mais? <hr/> <hr/>
4.2 Escolhe duas ou três palavras cujo significado desconhecias e agora passaste a conhecer? <hr/> <hr/>
4.3. Quais as que poderás, agora, usar no teu dia a dia? <hr/> <hr/>
4.4 Escreve frases com essas palavras. <hr/> <hr/> <hr/>

Os exercícios 1., 2. e 3. tinham como objetivo a consciencialização e a valorização, por parte dos alunos, da importância em conhecer o valor/significado de sufixos e prefixos, para dessa forma poderem reconhecê-los futuramente e empregá-los, e assim descobrirem o significado de mais palavras, enriquecendo, dessa forma, o seu capital lexical. Esta ficha foi realizada como trabalho de casa. Na aula seguinte, aquando da sua correção, constatei, por um lado, que poucos tinham respondido às questões e, por outro lado, que não estavam muito motivados com esta atividade, porventura por ser demasiado extensa. De facto, o exercício era constituído por bastantes palavras e afixos e além disso devia ter, por exemplo, procedido à redação coletiva de um texto, usando o maior número possível dessas palavras, já que um único encontro com os vocábulos e os afixos revela-se manifestamente insuficiente para a sua assimilação. Os resultados não foram, portanto, os esperados.

3.1.5 Atividade E

A atividade E serviu de alavanca para uma melhor compreensão do vocabulário existente no episódio “A Tempestade” de *Os Lusíadas*. Neste sentido, os estudantes leram uma das notícias de naufrágios, relatadas por Bernardo Gomes de Brito na obra *História Trágico-Marítima* e que aconteceu aos marinheiros portugueses e na qual constava vocabulário que, estando compreendido, os ajudaria a entender melhor o episódio “A Tempestade”.

Depois da leitura do texto os alunos deveriam relacionar palavras para compreender o que significavam através da identificação do seu sinónimo. Assim, realizar atividades em que as palavras estejam contextualizadas reveste-se de extrema importância como nos refere Baralo (2000, p. 172-173).

Na minha opinião faz todo o sentido contextualizar as palavras que queremos trabalhar com os alunos. Partilho, então, da opinião de Leffa (2000) que constata o seguinte:

O encontro com a palavra desconhecida dentro de um texto onde se pode perceber suas relações com outro segmento serve para contextualizar e tornar significativa a aprendizagem, mostrando matizes, restrições e preferências entre as palavras em uso o que não seria percebido num estudo descontextualizado, com simples listas de palavras. (Leffa, 2000, p.21).

Exponho em seguida a atividade E.

O texto que a seguir vais ler é uma das notícias de naufrágios, relatadas por Bernardo Gomes de Brito na obra *História Trágico-Marítima* e que aconteceu aos marinheiros portugueses.

III- Tempestade

Às dez escureceu por completo; parecia noite. O negro mar, em redor, todo se cobria de espumas brancas; o estrondo era tanto, - do mar e do vento, - que uns aos outros se não ouviam.

Nisto, levanta-se de lá uma vaga altíssima, toda negra por baixo, coroada de espumas; e, dando na proa com um borbotão do vento, galga sobre ela, a submerge, e arrasa. Estrondeando e partindo, leva o mastro do traquete com a sua verga e enxárcia; leva a

cevadeira², o castelo de proa, as âncoras; estilhaça a ponte, o batel, o beque³, arrebatando pessoas, mantimentos, pipas. Tudo se quebra e lá vai no escuro. A nau, até o mastro grande, fica rasa e submersa, e mais de meia hora debaixo de água. Os sobreviventes, que se arrastavam pávidos⁴, confluem⁵ a um padre que se acha a bordo e atropela as rezas e as confissões. Um relâmpago risca, ilumina a treva: veem-se todos de joelhos, com as mãos no ar, a pedir misericórdia e a clamar por Deus.

Jorge de Albuquerque, como de costume, falava aos outros para lhes dar coragem. Confiassem em Deus, - e ao mesmo tempo fossem dando à bomba, esgotando a água que invadira o convés. Enquanto houver vida - dizia-lhes – trabalhem todos por a conservar. E se Deus dispusesse por outra forma, tivessem paciência ante os seus decretos: somente Ele sabe o que nos é melhor.

Com estas palavras os persuadia à faina. Deram à bomba, com imensa dificuldade de se aguentarem de pé, e esgotaram a água.

Mas outro vagalhão se lançou sobre a nau. Cobrindo o convés, arrebatou o mastro grande, verga, vela, enxárcias, camarotes, borda; levou o mastro da mezena com o aparelho todo, de uma parte da popa, e também um dos franceses dos de maior jerarquia⁶. Os Portugueses que trabalhavam na bomba foram logo arrojados aqui e além; cobertos pelo mar, todos se convenceram de que se afogariam. Levantaram-se aos poucos, queixando-se este de que partira um braço, aquele uma perna. Ficou tudo mergulhado por algum tempo; e o mar, depois, dava ainda pelos joelhos dos desgraçados. Mandou o Albuquerque alguém à coberta, para ver a água que nela entrava. Só faltavam três palmos para chegar acima, e a encher de todo. Fuzilavam relâmpagos; a força do vento, a imensidade das ondas, aterrava os ânimos; a água que entrava vinha cheia de areia. Jorge de Albuquerque, apesar de tudo, consolava os tristes, afirmando-lhes a esperança de se saírem daquilo.

(...)

² Tipo de vela.

³ Peça de madeira da proa da nau.

⁴ Cheios de pavor.

⁵ Acorrem.

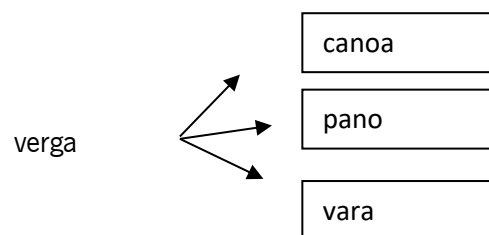
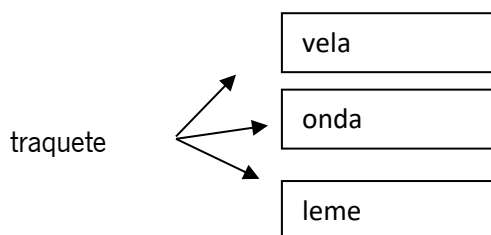
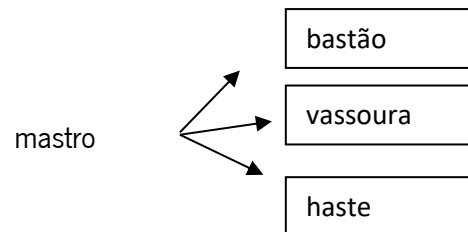
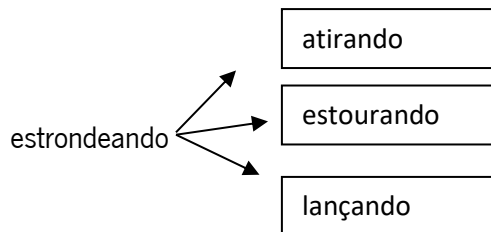
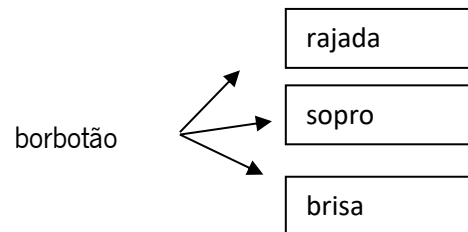
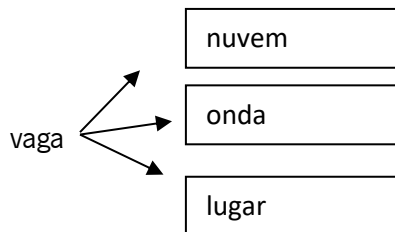
⁶ Categoria

Passados três dias, em que continuamente se deu à bomba, começou enfim a abonançar a procela⁷.

(...)

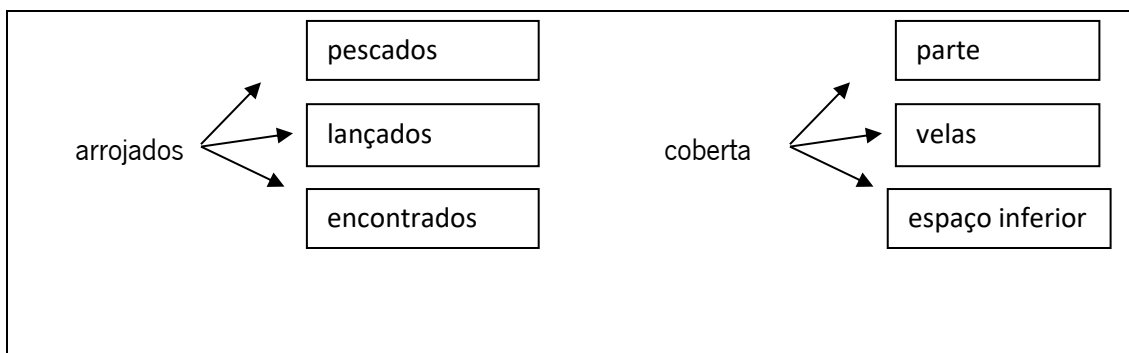
«As terríveis aventuras de Jorge de Albuquerque Coelho» in *História Trágico – Marítima, narrativas de naufrágios da época das conquistas*

1. Leste algumas palavras que não são de uso muito corrente e que se relacionam, algumas delas, com a arte de navegar. Procura compreender o que significam através da identificação do seu sinónimo.



⁷ Tempestade

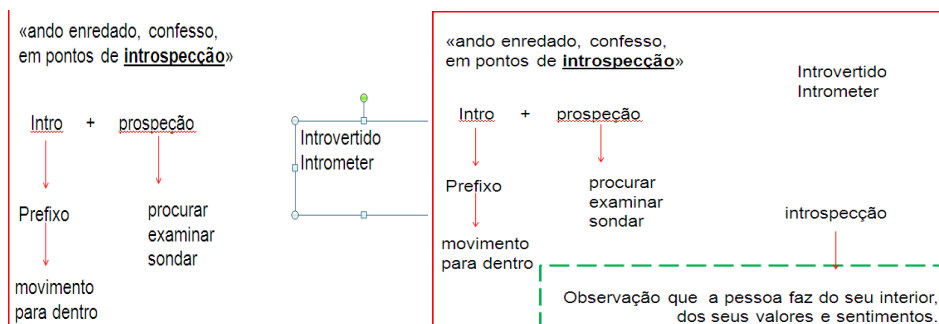
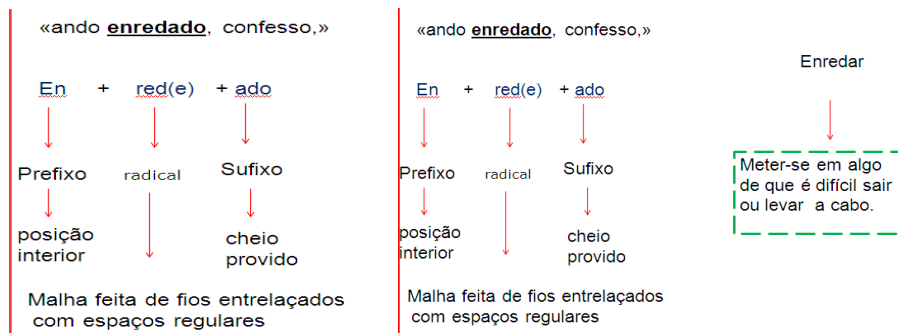
<p>enxárcia</p> <ul style="list-style-type: none"> vime cabos tronco 	<p>batel</p> <ul style="list-style-type: none"> corda barco madeira
<p>beque</p> <ul style="list-style-type: none"> Dianteira da proa Traseira da proa Parte intermédia 	<p>clamar</p> <ul style="list-style-type: none"> implorar perguntar olhar
<p>convés</p> <ul style="list-style-type: none"> chão fundo porção 	<p>persuadia</p> <ul style="list-style-type: none"> aceitava convencia transformava
<p>vagalhão</p> <ul style="list-style-type: none"> nuvem onda lugar 	<p>arrebatou</p> <ul style="list-style-type: none"> acendeu tocou arrancou
<p>mezena</p> <ul style="list-style-type: none"> vela mastro pau 	<p>popa</p> <ul style="list-style-type: none"> traseira dianteira pavimento



3.1.6 Atividade F

Tendo definido como objetivo de investigação no projeto de intervenção *“Elaborar materiais que favoreçam o enriquecimento do capital lexical dos estudantes”* propus-me realizar materiais que favorecessem a aquisição de palavras, bem como mostrassem aos alunos diferentes estratégias para fomentar essa aquisição, pois como nos refere Graves é muito importante *“Usually, carefully prepared materials specifically designed to facilitate students learning the strategy and carefully preplanned lessons are used.”* (Graves, 2006, p.92)

A atividade que aqui se apresenta reflete a apresentação, por mim elaborada em *PowerPoint*, de palavras retiradas do poema *“Ando enredado, confesso”*, de Vasco Graça Moura, que poderiam ser um entrave à sua compreensão. Importa explicar que apresento dois exemplos do mesmo slide, para mostrar que na minha explicação inicial não era dada a *“resposta”*, pois o objetivo era que os alunos descobrissem sozinho o significado dos vocábulos a partir de pistas iniciais dadas e que representavam diferentes estratégias de compreensão de palavras. Para todas as palavras apresentadas, os alunos tinham de pôr em prática algumas estratégias trabalhadas em aulas, nomeadamente, inferir pelo contexto, determinar o significado das palavras a partir da análise dos seus diferentes constituintes, prefixos ou sufixos, assim como usar os conhecimentos prévios e inclusivamente recorrer a estratégias pessoais que lhes permitissem descobrir o significado de palavras desconhecidas.



Foi, por isso, minha intenção levar os alunos a uma reflexão e interiorização de léxico, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sua consciência lexical, para o aumento do seu capital lexical e, em consequência, para a melhoria da sua competência léxica. Foi uma atividade bem conseguida tendo em conta a participação em muitos casos assertiva dos alunos e o seu empenho.

3.1.7 Atividade G

A atividade G que se descreve abaixo surge no seguimento da aula anterior que tinha como conteúdo principal a análise crítica de textos literários. A partir do texto “Poema do homem-rã” de António Gedeão os alunos resolveram uma ficha de trabalho em que deviam, em trabalho de pares, aplicar estratégias que lhes permitissem perceber o significado das palavras que se seguem: *singram*, *voluptoso*, *bilros*, *voláteis*, *contrácteis*, *nevoentas*, *torpor*, *sanefas*, *acalefas*, *lisonjas*, *hipocampos*, *hilotúrias*, *feixe*, *babugem*, *bruma*. Foram seleccionadas estas palavras por serem consideradas de mais difícil compreensão por parte dos alunos. Importa referir que não houve qualquer esclarecimento de dúvidas por parte da professora, já que deveriam trabalhar autonomamente. Terminada a atividade recolhi as fichas de trabalho, para posterior análise.

1. No “Poema do Homem-rã” encontram-se algumas palavras que não são de uso comum. Em trabalho de pares vais tentar descobrir o seu significado aplicando as estratégias que consideres adequadas.

singram; voluptuoso; bilros; voláteis; contrácteis;
nevoenta ; torpor; sanefas; acalefas; lisonjas;
hipocampos; holotúrias; feixe; babugem; bruma

a) singram:

b) voluptuoso:

c) bilros:

d) voláteis:

e) contrácteis:

f) nevoenta:

g) torpor:

h) sanefas:

i) acalefas:

j) lisonjas:

k) hipocampos:	_____

l) holotúrias:	_____

m) feixe:	_____

n) babugem:	_____

o) bruma:	_____

Fonte: Dionísio, M.L. T; Castro, R.V. (1991), p.62

No que concerne a esta atividade tenho de reconhecer que o exercício de descoberta de significado de palavras desconhecidas resultou um tanto complexo pela dificuldade das palavras presentes no poema. Os alunos sentiram muita dificuldade em encontrar o significado das palavras e não conseguiram resolver uma grande parte das alíneas. Creio que, pelo facto de se tratar de um texto lírico as pistas textuais que poderiam auxiliar os alunos na aplicação da estratégia de inferir pelo contexto, não eram significativas. Aquando da projeção das respostas, e após algumas pistas que ia fornecendo alguns alunos conseguiram descobrir o significado de vocábulos e em outras situações havia alguma manifestação de surpresa sobre o significado das palavras, o que me levou a acreditar que até sabiam a resposta, todavia não tinham conseguido alcançá-la.

Esta análise permitiu consolidar a minha convicção de que o ensino de palavras novas e de estratégias é fundamental para o alargamento do vocabulário dos alunos, independentemente do nível de ensino em que se encontram. Mais do que a questão do ensino das estratégias, importa valorizar a afirmação de Melo, Andrade e Silva (2012, pp.55) que constata que não basta ao professor introduzir uma catadupa de palavras novas e importantes para que o aluno desenvolva e amplie o seu vocabulário, mas sim, proporcionar meios, nomeadamente através do ensino de estratégias para que os alunos compreendam cada vez mais palavras. Como em todas as aulas abordei palavras que poderiam ser novas para os alunos a sua compreensão e uso tornou-se mais

difícil. Dada a complexidade dos textos analisados em aula, surgiu essa necessidade de abordar diversas palavras, não havendo lugar a sua sistematização.

Poder-se-á argumentar, e com razão, que o ensino-aprendizagem do léxico é uma tarefa árdua e inesgotável que necessita de um maior investimento por parte dos docentes, principalmente dos de língua materna, já que os de uma língua estrangeira, pela circunstância de lecionarem uma língua segunda, já o fazem de forma mais explícita.

Em suma, fazendo uso das importantes contribuições dos autores atrás mencionados foi minha intenção implementar junto dos alunos um conjunto de atividades que lhes permitissem alargar o capital lexical. No entanto, estou consciente que deveria ter diversificado, ainda, mais os materiais usados e, fundamentalmente, proporcionar diversos encontros com a mesma palavra para que a sua aprendizagem se efetivasse.

3.2 A intervenção na turma de Espanhol

Atentemos agora às aulas de Espanhol que foram planificadas e lecionadas segundo a abordagem por tarefas. Tomando como referência básica os propósitos defendidos por Estaire (2005, p.1) e para melhor entendermos esta abordagem, importa assinalar que no “enfoque por tarefas” as aulas são organizadas como uma sequência de tarefas cuidadosamente interligadas, que giram em torno de um tema e que conduzem de forma coerente à elaboração de uma tarefa final. Nesse processo, a tarefa final deverá ser uma tarefa de comunicação que possibilite o uso e a aprendizagem da língua, que motive os alunos e que vá ao encontro dos seus interesses, das suas motivações e das suas características. Por meio da adoção do enfoque por tarefas os alunos levaram a cabo distintas tarefas que pretendiam potenciar o desenvolvimento da sua competência lexical e da sua competência comunicativa, assumindo aqueles um papel de protagonista ao longo de todo o processo. Foi minha intenção, como já referi enriquecer o capital lexical dos alunos, dando, conseqüentemente, particular relevância, nas planificações, às estratégias de aprendizagem do léxico sugeridas por Oxford (1990) Schmitt (1997) e apresentadas no do primeiro capítulo.

Tendo em conta que o grupo-alvo da minha intervenção se inseria no nível A1 (QECRL) e que, por essa razão, se possa argumentar que o ensino de vocabulário está subjacente a qualquer

tarefa proposta, importa explicar que na exposição que se segue surgem, em alguns casos, sucessões de atividades. Esta opção acontece, uma vez que o ensino de vocabulário se prolongava nesses exercícios e também dada a relevância das estratégias de aquisição de vocabulário usadas.

3.2.1 Atividade A

A atividade que a seguir se apresenta foi planeada para a segunda aula que tinha como principal temática “Las Fiestas”. Como revisão da aula anterior, os alunos produziram, em pares, uma chuva de ideias sobre a palavra “festa”, com o intuito de os motivar para a aula e de facilitar a recuperação de vocábulos, já vistos na aula anterior, assim como a compreensão de vocábulos novos, resultantes dos conhecimentos prévios que os alunos possuem. Alguns pares de alunos apresentaram oralmente as palavras descobertas. Terminado o exercício, visualizaram uma chuva de ideias previamente preparada por mim, para que se procedesse a uma troca de ideias. Constatei que alguns dos vocábulos por mim apresentados não constavam dos registos dos alunos, pelo que se revelou importante esse enriquecimento. De seguida os alunos receberam uma folha com um mapa concetual (atividade que se apresenta em baixo) que deviam ir preenchendo ao longo da aula, à medida que surgiam palavras ou expressões, que se poderiam enquadrar em cada item dado e que deviam reter, como promoção da aprendizagem explícita do vocabulário. Neste sentido, os alunos podiam organizar as ideias e conceitos referentes ao tema das festas criando relações mentais e fazendo uso, assim de uma estratégia de memória. Ao recorrer do mapa concetual foi, também, minha intenção, colocar em prática um dos objetivos de investigação “*Elaborar materiais que favoreçam o enriquecimento do capital lexical dos estudantes*”. A relevância da utilização de mapas conceptuais para uma aprendizagem mais produtiva nos níveis inicial e intermédio, é bem expressa nas palavras de Gómez Molina (2004, p. 500) quando constata que:

“Como registrar en mapas conceptuales entrena la memoria, pues la visualización ayuda a retener mejor la información léxica, y el mapa muestra el funcionamiento del aprendizaje significativo, consideramos que se trata de una técnica muy útil en los niveles inicial e intermedio y que, además, facilita el aprendizaje autónomo, necesario para el enriquecimiento léxico posterior.”

Em seguida mostro o mapa concetual que os alunos preencheram ao longo da aula.

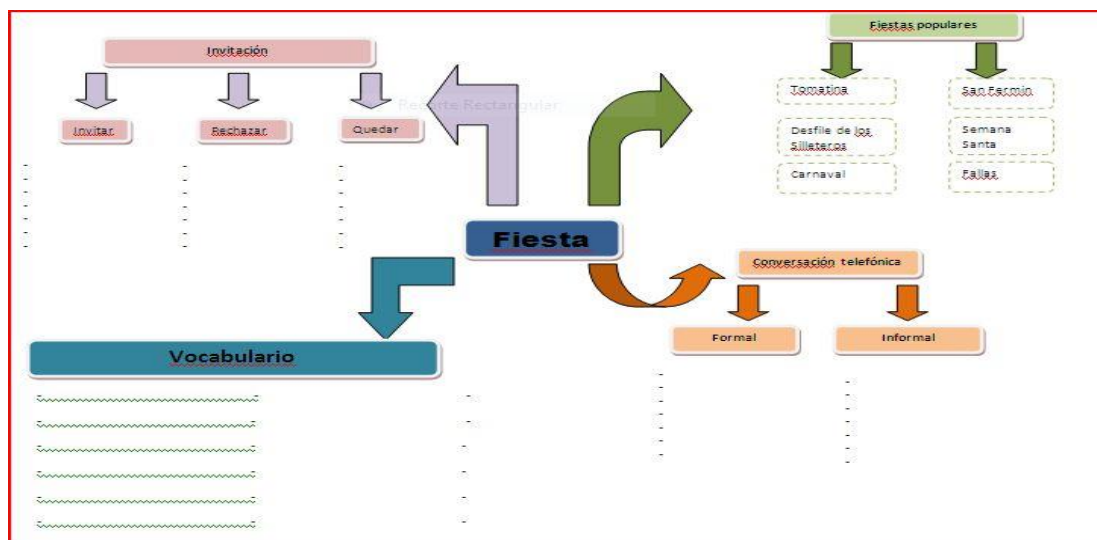


Figura 2 – Mapa concetual

Com as atividades A, o aluno aprendeu a organizar e a reter um conjunto de informações e palavras relacionadas com a temática que estava a ser trabalhada. Teve bons resultados, pois os alunos mostraram-se entusiasmados, quer na realização da chuva de ideias, quer no preenchimento do mapa concetual, afirmando que daquela forma conseguiam ter o vocabulário organizado e que seria muito mais fácil o seu estudo. Constatou-se, portanto, o contributo significativo daquela estratégia de memória quer na descoberta, quer na consolidação do conhecimento de novas palavras. Além disso, posso salientar que os alunos consideraram esta última atividade muito interessante e útil registando essa preferência no questionário de autoavaliação da aula.

3.2.2 Atividade B

A aula de onde retirei esta sequência de atividades tinha como principais conteúdos o tema das férias, dos alojamentos e dos serviços. Iniciou-se com a visualização de um vídeo sobre as férias “Vacaciones en Hawai” <https://www.youtube.com/watch?v=ESeZgCDSsVE> tendo-lhes pedido, previamente que prestassem especial atenção ao vocabulário relacionado com as férias. De seguida, os alunos receberam cartões com palavras/expressões relacionadas com as férias para a realização do jogo da mímica (atividade que se apresenta abaixo). Consistia na realização

de gestos para que os colegas adivinhassem a palavra que estaria escrita no cartão. Graças a esta estratégia cognitiva, os alunos ouviam uma vez mais a palavra com a qual já se tinham deparado no vídeo e visualizavam a sua escrita no cartão, facilitando a aprendizagem explícita desses vocábulos. Os alunos consideraram a atividade muito motivadora e interessante.

folletos	carretera
playas	agua
palmera	surfistas
roca	volcanes

Figura 3 – Cartões com palavras sobre o tema das férias

Tendo em conta os interesses dos alunos recorri frequentemente à utilização de atividades lúdicas, como a descrita anteriormente, mas também outras, nomeadamente jogos, consideradas decisivas para o desenvolvimento da competência comunicativa como lembra Estévez (1990, p.136), “El juego relaja, desinhibe y favorece la participación creativa del alumno, ya que le presenta un contexto real y una razón inmediata para utilizar el idioma, que se convierte en vehículo de comunicación comun propósito lúdico”. Nesta ótica o papel das atividades lúdicas é enfatizado no enriquecimento do capital lexical, sobretudo nos níveis iniciais como assinala Gomez Molina (2004p.804-805) “Puede indicarse que el incremento del lexicon se favorece más en los primeros niveles con procedimientos lúdicos y técnicas asociativas (mapas mentales – agrupaciones conceptuales -, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc”. Convicta desta relevância na aprendizagem implícita e efetiva do léxico implementei diversos jogos recorrendo sobretudo a cartões, como o exemplo que se apresenta de seguida:



Figura 4 – Cartões para o jogo

3.2.3 Atividade C

Uma importante estratégia de memória é a utilização de imagens. Por esse motivo, usei várias vezes ilustrações nas atividades promotoras da aprendizagem lexical, já que, muitas vezes, o aluno memoriza primeiro a imagem e, depois, torna-se mais fácil associá-la à palavra e recordar-se dela. A aula de onde retirei a atividade C tinha como principais conteúdos o tema das férias, alojamentos e serviços. Aquando da abordagem aos alojamentos, os alunos visualizaram um vídeo, que funcionou como *input* https://www.youtube.com/watch?v=RytfI_rMfnQ para que os alunos descobrissem a que tipo de alojamento se referia e ao mesmo tempo como modelo para a concretização da ficha de trabalho. A propósito da relevância do uso de vídeos, Mata (1990, p.159) lembra que “A diferencia del manual o de otros recursos de los que se presume que el enseñante tiene un mayor conocimiento (...) la canción, el vídeo y la televisión permiten hacer surgir en clase una relación pedagógica distinta, igualitaria y más constructiva.” Como complemento da informação do vídeo projetei, em seguida, várias imagens em *PowerPoint* (atividade que se apresenta abaixo) de diversos tipos de alojamentos para que os alunos conseguissem descobrir o nome de cada um deles.

 <p><u>Camping</u></p> <p>Lugar al <u>aire libre</u> acondicionado para que <u>acampen en él</u>, <u>viajeros</u> o <u>turistas</u> por un <u>precio establecido</u>.</p>	 <p>Hotel</p> <p>Establecimiento público en el que se hospeda a los huéspedes que pagan por su alojamiento y por la comida y otros servicios.</p>
  <p><u>Hostal</u></p> <p>Establecimiento público, especialmente para jóvenes viajeros con comodidades mínimas y tarifas accesibles.</p>	 <p><u>Crucero</u></p> <p>Barcos que ofrecen los mismos servicios que un hotel mientras se viaja por el mar.</p>

Figura 5 Exemplos de tipos de alojamento. Imagens projetadas em PowerPoint

De notar que se tratou de uma interessante e motivadora atividade para os alunos, observando-se respostas muito assertivas e entusiasmo nas mesmas, permitindo-lhes uma aprendizagem explícita do léxico.

Neste quadro das estratégias de memória, a aula prosseguiu com a continuação do recurso a imagens. Questionei os alunos sobre quais os serviços oferecidos na casa rural que tinham observado no vídeo visualizado anteriormente e quais os que eles preferiam quando se deslocam de férias. Concluída a intervenção dos alunos, em pares, resolveram uma ficha de trabalho na qual deviam associar a palavra de diversos serviços à sua respetiva imagem. Segue abaixo essa ficha de trabalho.

1- Asocia las palabras en el recuadro a las imágenes.

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

		
10. _____	11. _____	12. _____

jacuzzi; aparcamiento; gimnasio; calefacción; desayuno buffet; restaurante
 piscina; parque infantil; aire acondicionado; WiFi;
 ducha hidromasaje; cofre

3. Escribe un adjetivo que pueda caracterizar cada uno de los servicios.

jacuzzi	
calefacción	
gimnasio	
piscina	
aparcamiento	
desayuno buffet	
parque infantil	
aire acondicionado	
WiFi	
ducha hidromasaje	
cofre	
restaurante	

Figura 6 - Ficha de trabalho

Notei que o uso desta estratégia determinativa (Schmitt, 2007) facilitou a aquisição das palavras relacionadas com os serviços, já que os alunos resolveram facilmente o exercício.

3.2.4 Atividade D

Uma importante estratégia cognitiva apontada na taxonomia de Oxford (1990) é a prática da língua em situações autênticas. Em contexto de sala de aula, criei momentos de aprendizagem dedicados não só à repetição de palavras / expressões / estruturas, mas também momentos dedicados à prática da língua em situações autênticas, ou pelo menos, verosímeis e significativas para o aluno. Nesta perspetiva, sugiro a apresentação da tarefa final da aula número dois, em que propus aos alunos uma tarefa de comunicação, simulando uma situação real (uma conversa telefónica). Os diálogos escritos, em um primeiro momento, consistiam em convidar um amigo para a sua festa de aniversário, durante o qual o companheiro deveria recusar, apresentando desculpas. Num segundo momento, fizeram a apresentação aos companheiros. Na concretização dessa atividade foi, então, solicitado aos alunos, como estratégia cognitiva Schmitt (1997), que reconhecessem, repetissem e utilizassem as fórmulas aprendidas para convidar, recusar e dar “desculpas” (“¿Quieres venir ...? ¿Puedes venir...? “Lo siento no puedo, es que...No, gracias, tengo que... Ir a un concierto, Ir a la piscina, montar a caballo”. Ora, pretendeu-se desta forma incentivar os discentes a utilizar a repetição, o reconhecimento e a utilização das fórmulas estudadas como efetivas estratégias na consolidação do vocabulário. Desta feita, pus em prática um dos objetivos de ensino e aprendizagem deste estudo *“Estimular a produção de textos escritos corretos, usando vocabulário diversificado.”*

3.2.5 Atividade E

Considerada, pelos estudantes, seja nos relatórios de autoavaliação, seja nos questionários intermédio e final, uma interessante e útil estratégia na aprendizagem do vocabulário, o trabalho de pares e/ou grupo, entendida como uma estratégia social e de cooperação com os seus pares (Oxford, 1990), foi por diversas vezes tida em conta nas minhas aulas.

A concretização de atividades que implicam uma colaboração mais estreita entre os elementos da turma e o trabalho em equipa, tornam os alunos mais autoconfiantes e seguros para partilhar com os companheiros as suas dúvidas, dificuldades e anseios, assim como para, posteriormente, partilhá-los com os seus companheiro e professora. Por esses motivos, a tarefa

final das unidades didáticas trabalhadas foi, muitas vezes, uma atividade de grupo ou em pares. A título de exemplo, faço referência à primeira aula, que tinha como um dos objetivos dar a conhecer algumas das festas mais interessantes realizadas no mundo hispânico- *la Tomatina, Fallas de Valencia, San Fermin de Pamplona, Desfile de los Silleteros, Colombia, Carnaval de Tenerife, Semana Santa*. Nesse sentido, a turma foi dividida em grupos e a cada um coube ler um pequeno texto sobre uma dada festa, extrair a informação mais útil, registá-la e no final apresentá-la aos restantes grupos. Durante este processo de realização, os alunos tiveram de planificar, organizar e executar o seu trabalho recorrendo, desta forma a estratégias metacognitivas Oxford (1990) decisivas no planeamento e monitorização da atividade. De igual modo, pretendia, promover uma aprendizagem implícita do léxico relacionado com “las fiestas” e ao mesmo tempo aplicar um dos objetivos deste estudo *“Enriquecer o capital lexical dos alunos proporcionando-lhes um maior conhecimento do mundo e da cultura, nomeadamente do mundo “hispânico”*.

3.2.6 Atividade F

A aula número quatro tinha como um dos objetivos a apresentação de um fenómeno social típico Espanhol – “el Botellón”. Inicialmente como motivação e aproximação ao tema os alunos visualizaram diversas imagens, com o objetivo de tentarem descobrir de que fenómeno se tratava. Neste caso, os alunos tiveram dificuldade e não foram capazes de identificar aquele fenómeno social. Uma vez que não sabiam de que se tratava, visualizaram, em seguida, um vídeo, que lhes proporcionou um contacto autêntico e fiel da realidade social espanhola. Após a revisão do tempo verbal- imperativo - através da realização de um jogo, foi-lhes proposto, como tarefa final, a produção de um slogan publicitário, como trabalho de pares. Pretendia com esta atividade que os alunos cooperassem com os seus pares, - estratégia social – Oxford (1990) construíssem frases/slogans, usando, não só, vocabulário tratado na aula, como também o resultante dos seus conhecimentos prévios. Os resultados foram muito interessantes traduzindo-se em uma atividade muito criativa e dinâmica, já que os alunos colocaram em prática a sua imaginação resultando em interessantes slogans sobre o “Botellón”. A resposta do grupo foi, pois, muito positiva, uma vez mais, já que os alunos estavam motivados, mantiveram-se ativos durante a realização do exercício com ideias originais e engraçadas, mantendo, alguns, comunicação na língua meta, negociação e mediação para a eleição do slogan.

Seguem-se dois exemplos dos trabalhos realizados pelos alunos.

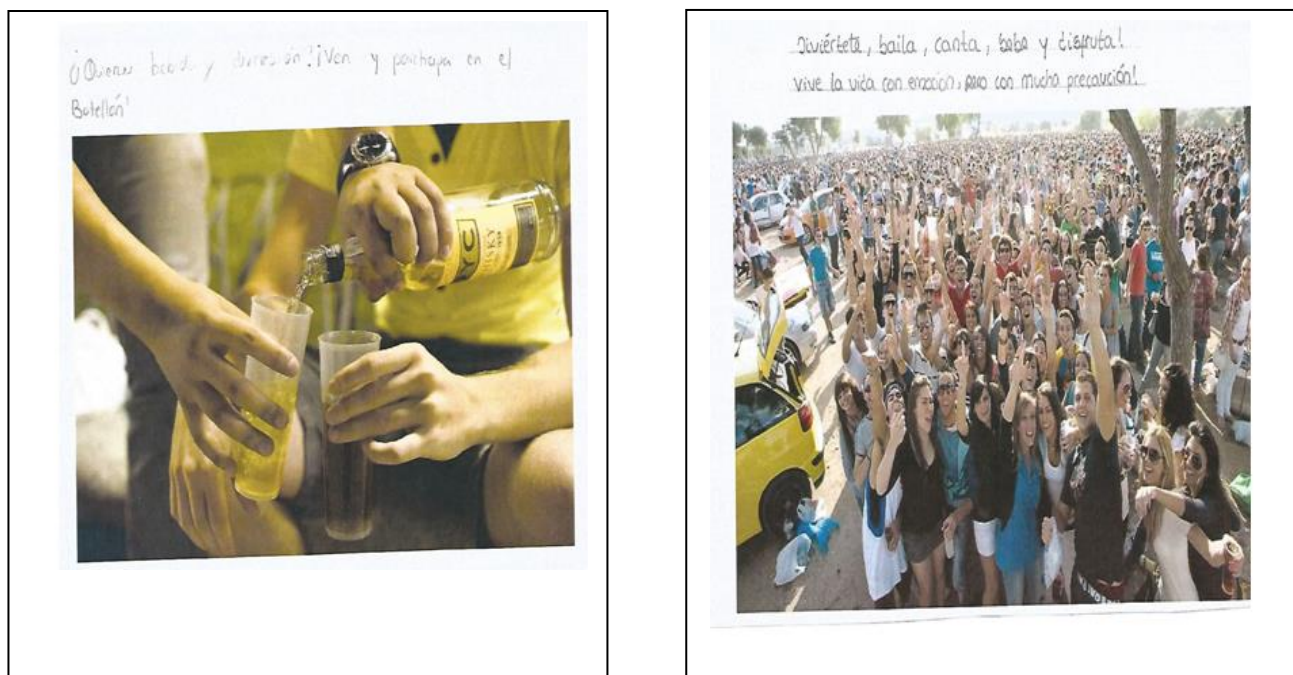


Figura 7 - Trabalhos produzidos pelos alunos

3.2.7 Atividade G

A última aula lecionada tinha como principais conteúdos a temática das férias e dos destinos turísticos do mundo hispânico. Esta sessão iniciou-se com a visualização de um pequeno vídeo sobre o destino preferido de férias dos espanhóis <http://www.abc.es/videos-espana/20150703/sesenta-ciento-espanoles-sale-4336479923001.html> que serviu como motivação e aproximação dos alunos ao tema, funcionando de igual forma como modelo de concretização de uma constelação léxica sobre o vocábulo “praia”. Em grupos de quatro elementos, os alunos realizaram as constelações léxicas, entendidas como importantes ferramentas para o desenvolvimento vocabular. Pretendia-se com esta proposta que os alunos explorassem e extraíssem vocabulário de forma dinâmica, cooperativa e indutiva, promovendo, desse modo, uma aprendizagem implícita de vocabulário. Além disso, foi possível associarem um vasto conjunto de palavras que nem sempre se relacionava diretamente com o vocábulo gerador, daí a riqueza a nível de aquisição lexical das constelações lexicais.

CAPITULO III - FASE DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. A monitorização na turma de Português

A intervenção foi monitorizada com vista à identificação das aprendizagens realizadas pelos alunos no âmbito dos objetivos definidos.

Com o objetivo que os alunos se consciencializassem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e me ajudassem a refletir sobre a minha prática pedagógica propus-lhes uma ficha de autoavaliação (**Anexo 4**), que foi preenchida no final das duas últimas aulas. O principal objetivo da ficha de autoavaliação foi compreender as perceções dos alunos sobre as aulas, com principal enfoque para as atividades relacionadas com o léxico e também para o meu desempenho. A ficha de autoavaliação era composta por 5 perguntas, sendo a maior parte abertas. O facto de optar por incorporar perguntas abertas deve-se, sobretudo, ao facto de estas permitirem ao aluno total liberdade de opinião. Esta atividade de introspeção e de reconhecimento das próprias estratégias deveria ter sido aplicada, reconheço, nas aulas anteriores, pois como refere Fernández (2004: 428) “Potenciar la autoevaluación constituye una de las mejores formas de favorecer el desarrollo de estrategias”.

Na pergunta 1. os alunos deveriam dar a sua opinião sobre a aula escrevendo três adjetivos qualificativos para os seguintes itens dados: poemas; autores; atividade de expressão escrita; professora (método de trabalho); e atividade de vocabulário.

Na primeira ficha de autoavaliação, implementada na sexta aula da intervenção, à pergunta 2. *Aprendeste o significado de alguma palavra nova?* 25 alunos responderam “sim”. Na questão seguinte, na 2.1 perguntava quais tinham sido as palavras aprendidas e as mais respondidas foram: “*introspeção*”; “*dialética*”; “*desavim*”; “*azo*”; “*mastim*”; “*apartando*”; e “*consentia*”. No entanto, também houve 2 alunos, que disseram que já não se lembravam e outros 2 deixaram a resposta em branco.

À pergunta 2.2 *O que significa(m)?*, importa realçar que todos os alunos que escreveram alguma palavra na questão 2. explicaram corretamente o seu significado. Este foi um resultado muito positivo, pois todos os 25 alunos se lembravam do significado de algum dos vocábulos assinalados.

À última pergunta 2.3 *Qual foi a estratégia usada para explicar o significado dessa(s) palavra(s)?* 10 alunos responderam que foi através da forma das palavras, do significado dos prefixos e sufixos; 6 responderam que foi através do contexto; 3 através de sinónimos e os restantes ou não responderam ou disseram que não se lembravam.

Creio que estes resultados mostram que as estratégias aplicadas como, conhecer os prefixos e sufixos, decompondo as palavras para chegar ao seu significado; inferir pelo contexto e o uso de sinónimos estavam a resultar já que os alunos demonstraram que essas estratégias tinham sido usadas em aula e tinham-nos ajudado a descobrir o significado de palavras novas.

Quanto à segunda ficha de autoavaliação, aplicada na sétima aula da intervenção, importa referir que optei por perguntar de novo as mesmas questões que na ficha anterior, sobretudo porque continuávamos a trabalhar o texto poético. A análise às fichas revela que os resultados são mais heterogéneos.

Assim sendo, à pergunta 2. *Aprendeste o significado de alguma palavra nova?* 15 alunos responderam que sim. Todavia, foram poucos os alunos que mencionaram algumas palavras aprendidas como: “bilros”; “feixe”; “nevoento” e “bruma”. Foi, igualmente, em reduzido número os que foram capazes de se recordar dos seus significados. Alguns, embora se recordassem da palavra, não foram capazes de explicar corretamente o seu significado. Quanto à última pergunta 2.3 *Qual foi a estratégia usada para explicar o significado dessa(s) palavra(s)?* continuaram a referir a decomposição da palavra, o contexto e o uso de sinónimos.

Importa realçar que na aula em que foi aplicada esta segunda ficha de autoavaliação foi trabalhado o texto poético. Alguns dos poemas trabalhados como “O Relógio” de Vinicius de Moraes, “Frutos” de Eugénio de Andrade não apresentavam vocabulário que pudesse causar qualquer dúvida aos alunos. Ao invés, o poema “Poema do Homem-Rã” de António Gedeão apresentava bastantes palavras de difícil compreensão e que causaram dúvidas aos alunos. Daí, talvez a aprendizagem desses vocábulos não ter ficado consolidada.

3.2. A monitorização na turma de Espanhol

Com o objetivo que os alunos refletissem sobre o seu processo de aprendizagem da língua estrangeira, sobre as atividades mais úteis na aquisição de vocabulário e nas palavras que tinham aprendido em cada aula propus-lhes uma ficha de autoavaliação (**Anexo 5**), que foi preenchida no final de cada aula.

Com a aplicação dessa pequena ficha de autoavaliação consegui perceber as perceções dos alunos sobre as várias aulas, com principal enfoque para as tarefas realizadas e para a importância que atribuíam a cada uma delas. Permitiu-me, além disso, compreender quais as atividades mais interessantes de cada aula, o que tinha agradado mais e menos aos alunos e por conseguinte ajudar-me a tomar decisões mais assertivas para as aulas que se seguiam. Conseguia, também, com a questão *4. Que vocabulário aprendi?* perceber quais as palavras que os alunos tinham aprendido em cada aula.

O recurso a um questionário foi uma das formas de monitorização que privilegiei e que se constitui um meio através do qual consegui aceder às estratégias mobilizadas pelos alunos para a aquisição e consolidação de vocabulário. No questionário intermédio, os alunos também manifestaram a sua perceção em relação às estratégias usadas para estudarem sozinhos e à relevância das técnicas para se motivarem.

O questionário intermédio (**Anexo 6**), foi fornecido aos alunos no final da quarta aula, a meio das aulas previstas para a implementação do projeto de intervenção. O objetivo de ser entregue nesta fase foi avaliar e refletir sobre o impacto que as aulas estavam a ter nos alunos, mais precisamente nas estratégias que os alunos estavam a usar para adquirir e consolidar vocabulário.

O questionário tinha como objetivos os seguintes:

1. Evidenciar as estratégias de aprendizagem mais usadas, sobretudo na aquisição do léxico.
2. Analisar quais as estratégias que os alunos usam para trabalhar de forma autónoma e para automotivarem-se, bem como para aumentar a autoestima na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Com vista a conhecer as estratégias usadas pelos alunos para aprender palavras novas foi formulada a seguinte questão: *Que estratégias tens usado para aprenderes vocabulário novo?*

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Agrupo palavras em campos semânticos.	5	9	6	1
b) Crio listas de palavras.	5	8	7	1
c) Uso cartões com imagens.	6	6	5	4
d) Infiro o significado das palavras pelo contexto.	13	5	3	
e) Uso técnicas mnemónicas.	8	10	1	1
f) Repito ou escrevo várias vezes a mesma palavra.	6	8	7	
g) Traduzo textos.	10	5	5	1
h) Escrevo frases com as palavras aprendidas.	5	10	4	2
i) Agrupo as palavras para as estudar.	4	7	8	2
j) Tiro apontamentos na sala de aula.	8	8	4	
k) Pesquisa jornais ou revistas espanholas na internet.	2	3	9	7
l) Pergunto à professora o significado da palavra ou um sinónimo.	17	3	1	

Tabela 9 - Que estratégias tens usado para aprenderes vocabulário?

Após a análise dos dados é possível mencionar que a estratégia compensatória - pedir ajuda à professora - continua a ser uma estratégia muito utilizada pelos alunos, também na aquisição do léxico. Já no questionário de diagnóstico os alunos tinham elegido esta estratégia como muito significativa. Esta foi, sem dúvida, uma estratégia muito usada pelos alunos nas aulas, seja nas minhas, seja nas da Professora Orientadora.

As respostas do grupo mostram que usam com frequência a estratégia de descobrir significado de uma palavra pelo contexto - estratégia de determinativa de Schmitt (2007) como já haviam referido no questionário de diagnóstico. Como já havíamos referenciado no enquadramento teórico deste estudo, inferir pelo contexto é uma técnica que exerce um papel decisivo na aprendizagem de palavras novas.

À pergunta *Que estratégias tens usado para consolidares a aprendizagem do vocabulário?* os alunos selecionaram as ferramentas que consideram mais úteis na consolidação do vocabulário.

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Continuo a rever as palavras mesmo depois de saber o seu significado.	1	11	6	3
b) Uso um caderno de vocabulário.	3	1	11	6
c) Leio todos os textos do meu livro didático.		8	7	6
d) Imagino a forma da palavra.	5	7	5	4
e) Avalio-me fazendo testes de palavras.	3	2	12	4
f) Faço sopa de letras e palavras cruzadas.	4	5	8	4

Tabela 10 - Que estratégias tens usado para consolidares a aprendizagem do vocabulário?

De uma maneira geral os alunos deram especial relevância à estratégia *Rever as palavras para que não sejam esquecidas*, já que a escala `algumas vezes` foi selecionada por 11 alunos. De facto, e como já visto no capítulo do enquadramento teórico o esquecimento das palavras é um dos grandes entraves na aquisição do vocabulário e por isso rever frequentemente as palavras é uma técnica eficaz para o “não esquecimento”. Imaginar a forma da palavra, embora não seja em numero significativo, foi na escala `muitas vezes` escolhida por cinco alunos.

O uso de um caderno de vocabulário não é uma estratégia significativa para os alunos para a consolidação do vocabulário, bem como fazer uma autoavaliação para saber que palavras já conhecem e dominam.

Que estratégias usas para estudares sozinho? Esta pergunta foi formulada de modo a que os alunos pudessem expressar quais as estratégias habituais no seu estudo autónomo.

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Uso o dicionário para entender que leio	1	10	8	2
b) Quando não compreendo uma palavra tento deduzir o seu significado pelo contexto.	13	7	1	
c) Repito ou escrevo muitas vezes a palavra	5	10	3	3
d) Marco palavras com cores diferentes, sublinho-as ou rodeio-as.	4	6	7	4
e) Uso outras estratégias. Qual? Pesquisa na internet 2		4	4	8

Tabela 11 - Que estratégias usas para estudares sozinho?

Com esta questão pretendia, sobretudo, perceber como os alunos organizavam o seu estudo e que estratégias preferiam usar para estudar sozinhos, na medida em que o conceito de autonomia está relacionado intrinsecamente com o de estratégias.

Pela análise da tabela, conclui-se que os alunos consideraram *repetir ou escrever muitas vezes palavras*, à semelhança do que afirmaram no questionário de diagnóstico uma estratégia cognitiva relevante para estudar sozinho. Pelas respostas dos alunos, apercebemo-nos, igualmente, de que *deduzir o significado pelo contexto* é, uma vez mais, uma estratégia determinativa muito usada, nomeadamente, no desenvolvimento da autonomia e da motivação dos alunos, tendo sido selecionada por 13 alunos na escala `muitas vezes`.

Quando te sentes desmotivado o que fazes para automotivar-te?

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Vejo filmes/séries em Espanhol.	8	5	3	5
b) Ouço música espanhola.	14	5	1	2
c) Consciencializo-me que devo melhorar o meu desempenho.	15	5		
d) Partilho os meus sentimentos	7	6	4	4
e) Não uso nenhuma estratégia.	3	3	6	7
f) Recorro a outras estratégias. Qual/Quais Falo com amigos 1				10

Tabela 12 - Quando te sentes desmotivado o que fazes para automotivar-te?

Com a quarta e última questão pretendia perceber que estratégias motivavam mais os alunos. Se entendermos a motivação como um dos principais fatores para o sucesso na aquisição de uma língua, creio que a presença desta pergunta é relevante. Aliás, nesta linha de pensamento Sonsoles Fernández (2004, p.858) lembra que “Está demostrado que los factores relacionados com la motivación son los que más inciden en el éxito del aprendizaje.” e por isso ser importante a perceção que os alunos têm sobre a motivação no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Após a análise dos resultados, podemos referir que os alunos consideram que é muito importante ter consciência do seu desempenho para que o possam melhorar - estratégia metacognitiva. Importa recordar que no questionário de diagnóstico a maioria dos estudantes tinha respondido que procurava estar sempre motivado para aprender os conteúdos da aula. Esta

estratégia afetiva é, portanto, considerada muito significativa para os alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira. A estratégia ouvir *música espanhola* também é aludida nas respostas dos alunos de forma bem expressiva, sendo selecionada por 14 alunos na escala ` muitas vezes ` .

Quando o aluno consciente ou inconscientemente elege estratégias que se ajustam ao seu estilo de aprendizagem, estas tornam-se as suas ferramentas úteis para ativar e regular todo o processo e obter resultados eficazes.

1.1 A avaliação final na turma de Português

Como avaliação final e para tentar perceber a dimensão do vocabulário que os alunos adquiriram, se esse conhecimento estava consolidado, sendo os alunos capazes de usar essas palavras no seu dia a dia, assim como para compreender se as estratégias abordadas tinham sido úteis, os alunos responderam a um *Exercício de Verificação de Aprendizagens (Anexo 7)* elaborado por mim. Esta ficha era composta por 5 exercícios com respetivas alíneas.

O principal objetivo das duas primeiras questões foi tentar perceber se o significado dos vocábulos “*furor*” e “*concedidos*” estava sabido, já que tinham sido duas palavras trabalhadas em aula.

1. Sublinha a opção correta
a) Na expressão «Tanto furor de ventos inimigos», a palavra destacada permite concluir que
a) os ventos eram amenos.
b) os ventos eram violentos.
c) os ventos eram agradáveis.
1.1 Escreve uma frase em que a palavra destacada seja usada com um significado diferente do utilizado na frase.

2. Sublinha a opção correta
b) Na expressão «Já lhe foi (bem o vistes) concedido », a palavra destacada significa
a) interdito
b) permitido
c) proibido
2.1 Escreve uma frase em que a palavra destacada seja usada com um significado diferente do utilizado na frase.

Questões 1 e 2 do Exercício de Verificação de Aprendizagens.

As questões 1. e 2. que consistiam em sublinhar a opção correta de três alíneas dadas, apresentam resultados muito positivos, já que todos os alunos do total de 28 que responderam ao exercício fizeram-no corretamente, o que significa que os alunos retiveram o significado das duas palavras apresentadas. No entanto, as respostas permitem aferir que o resultado diverge, quando analisadas as respetivas alíneas. Nas alíneas das duas perguntas era solicitado o registo de uma frase em que a palavra destacada de cada expressão fosse usada com um significado diferente. Uma grande parte dos alunos não respondeu, todavia importa salientar que os que responderam fizeram-no muito positivamente.

O exercício 3, que apresento no quadro abaixo, de todas as questões, foi a que gerou mais dificuldade, devido à elevada ausência de respostas. Das respostas dadas as que apresentam mais correção são as respostas às alíneas c) e d). As palavras “*consentia*” e “*persuadia*” foram as que permaneceram no dicionário mental dos alunos. Estes resultados poderão estar relacionados com a complexidade das palavras como por exemplo, “*infâmia*” e “*alheia*” ou porque a consolidação do conhecimento das palavras não se efetivou. Como já referimos no capítulo do enquadramento teórico os vários encontros com a mesma palavra é fundamental para que ela fique na memória dos alunos e possa ser usada em outros contextos, como lembra Schmitt (2008, p.2) “Increased frequency of exposure”.

<p>3.Os sentidos das palavras que se seguem foram trabalhados nas aulas. Ainda te lembras do que significam?</p> <p>Escreve, então, o seu significado.</p> <p>a) Alheia(o) : _____</p> <p>b) Infâmia: _____</p> <p>c) Consentia: _____</p> <p>d) Persuadia: _____</p>

Questão 3. do Exercício de Verificação de Aprendizagens.

Por sua vez, a questão 4. que consistia em ligar cada afixo ao seu significado apresenta resultados bem animadores, dado ao grande número de respostas corretas, o que leva a crer que esta estratégia usada em aula foi umas das que os alunos melhor recordaram. No entanto, o exercício seguinte que pedia aos alunos para registarem uma palavra para cada um dos afixos, revela resultados menos alentadores, pois há um número considerável de alunos que não respondeu às alíneas. Todavia, é de realçar que das respostas dadas praticamente todas estão

corretas, ou seja, 15 alunos responderam corretamente a todas as alíneas. Os alunos falharam mais nas alíneas d) e e). Os afixos *-eiro(a)* e *-al* revelaram-se como os mais difíceis, porque provavelmente não integram o dicionário mental dos alunos com tanta frequência como os afixos *-in*, *-re* e *extra-* aos quais os alunos responderam mais corretamente.

O exercício 5, à semelhança do terceiro, solicitava aos alunos que se recordassem do significado de algumas palavras trabalhadas em aula. Também aqui os resultados são pouco positivos. Das palavras “*dialética*”, “*azo*”, “*presumo*” e “*introspeção*” a que obteve mais respostas corretas foi “*presumo*” com 19 respostas corretas. De seguida surge a “*dialética*” como a palavra que obteve mais significados corretos. Curiosamente, nas respostas percebe-se que os alunos se recordavam da explicação dada na aula, pois vários responderam “arte de dialogar” ou “diálogo”. De todos os vocábulos “*azo*” foi o que provocou mais dúvidas, dado as elevadas respostas em branco.

<p>5.Os sentidos das palavras que se seguem foram trabalhados em aula. Ainda te lembras do que significam? Escreve, então, o seu significado.</p> <p>a)Dialética: _____</p> <p>b)Azo: _____</p> <p>c)Presumo: _____</p> <p>d)Introspeção: _____</p>

Questão 5. do Exercício de Verificação de Aprendizagens.

As dificuldades neste último exercício poderão, talvez, ser explicadas pela complexidade das palavras, no sentido de não fazerem parte do dicionário mental dos estudantes, ou uma vez mais pelo facto de as palavras terem sido trabalhadas apenas em uma aula e os alunos não terem tido a oportunidade de usar repetidamente essas palavras até ficarem efetivamente sabidas. A propósito da relevância do uso repetido das palavras Schmitt (2008, p.3) lembra que “Provide numerous encounters with a word.” é essencial para aprendizagem de vocabulário.

Tendo em conta os resultados obtidos e de um modo geral, posso afirmar que, por um lado, há palavras que foram aprendidas pelos alunos, no entanto, por outro lado, constato que outras palavras não permaneceram no seu dicionário mental, como “*infâmia*” e “*alheia*” Ora, do meu ponto de vista, e apoiando-me na literatura e no defendido no enquadramento teórico, posso apontar como principal razão para os resultados menos positivos a ausência da “profundidade de

processamento” como lembra Leffa (2000), ou seja, deveria ter usado as palavras trabalhadas em aulas em várias situações pois,

“O processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão, incluindo diferentes tipos de elaboração mental: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, etc.” (Leffa, 2000, p.19).

Nesta perspectiva, pode-se argumentar que não havendo um conhecimento profundo das palavras elas serão facilmente esquecidas.

1.2 Avaliação final na turma de Espanhol

Na turma de Espanhol, foi solicitado aos alunos que preenchessem um último questionário **(Anexo 8)** avaliando todo o percurso feito desde o início da intervenção pedagógica até ao momento. Assim, questionámo-los sobre as atividades implementadas, sobre a aprendizagem do léxico nas aulas e as estratégias usadas.

Tinha como objetivos:

- 1- Evidenciar as estratégias de aprendizagem mais usadas, sobretudo na aprendizagem do léxico.
- 2- Analisar que estratégias utilizam os alunos para trabalhar de forma mais autónoma, para automotivarem-se e para aumentar a autoestima.
- 3- Demonstrar as estratégias que melhor potenciam a aquisição do vocabulário nas aulas.

Um aspeto que interessava particularmente era a identificação por parte dos estudantes das estratégias que mais contribuíram para a sua aprendizagem lexical em Espanhol. Assim, foi pedido, também, aos alunos que refletissem a respeito das estratégias que mais os ajudaram a aprender o vocabulário em Espanhol. Os resultados são os que se apresentam no gráfico que se segue:

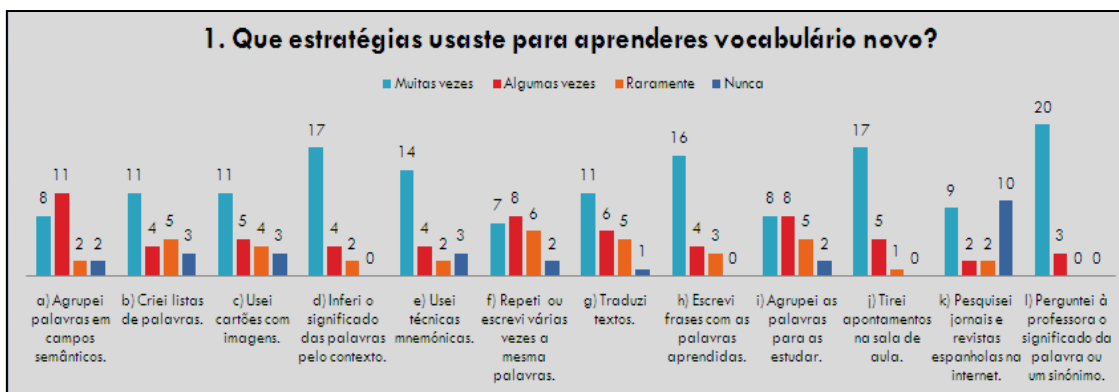


Gráfico 4 - Que estratégias usaste para aprenderes vocabulário novo.

Procedendo a uma análise do gráfico, surge novamente em destaque a estratégia compensatória/social Oxford (1990) *perguntar o significado à professora* o que acaba por se configurar como um resultado prático, conseguindo, os alunos, dessa forma superar as carências “normais” para quem está a começar a aprender uma língua estrangeira. À semelhança dos questionários inicial e intermédio aquela continua a ser umas das estratégias a que os alunos recorreram com mais frequência nas aulas.

Como já havíamos referenciado no enquadramento teórico *descobrir o significado pelo contexto* é considerada uma das mais importantes estratégias na aprendizagem do vocabulário. Também os alunos declaram essa estratégia determinativa (Schmitt, 1997) fundamental sendo usada na aquisição de vocabulário na escala ‘muitas vezes’ por 17 alunos.

No quadro das estratégias cognitivas *tomar notas* e *escrever frases com as palavras aprendidas* foram usadas por um significativo número de alunos que remete para a vertente prática da língua, ou seja, para a sua manipulação.

Na pergunta 2. foi pedido aos alunos que seleccionassem as estratégias que usaram para consolidarem a aprendizagem do vocabulário. Os resultados obtidos são os que surgem no gráfico que se segue.

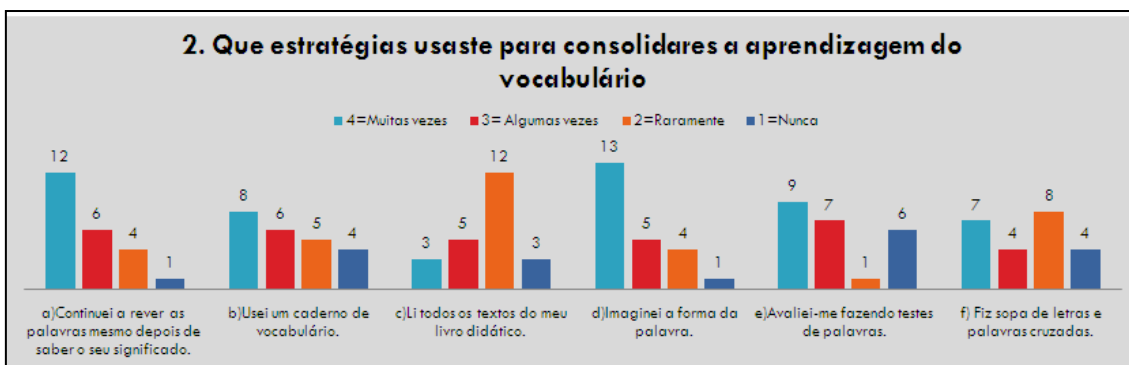


Gráfico 5 - Que estratégias usaste para consolidares a aprendizagem do vocabulário?

Neste processo de análise metacognitiva que envolve a consciência do aluno sobre o processo de aprendizagem, os estudantes identificaram a estratégia de memória *imaginar a forma da palavra* como a mais usada. Pelas respostas dos alunos constata-se que *rever as palavras mesmo depois de saber o seu significado*- estratégia de memória é necessário para que as palavras aprendidas não caiam no esquecimento. Como realçado no enquadramento teórico, o esquecimento constitui um importante elemento na hora do ensino e aprendizagem de vocabulário e verifica-se que os alunos têm consciência desse fator.

Através do gráfico que se segue, ficámos a conhecer as estratégias de aprendizagem do léxico que os alunos reconheceram usar quando estudavam sozinhos.

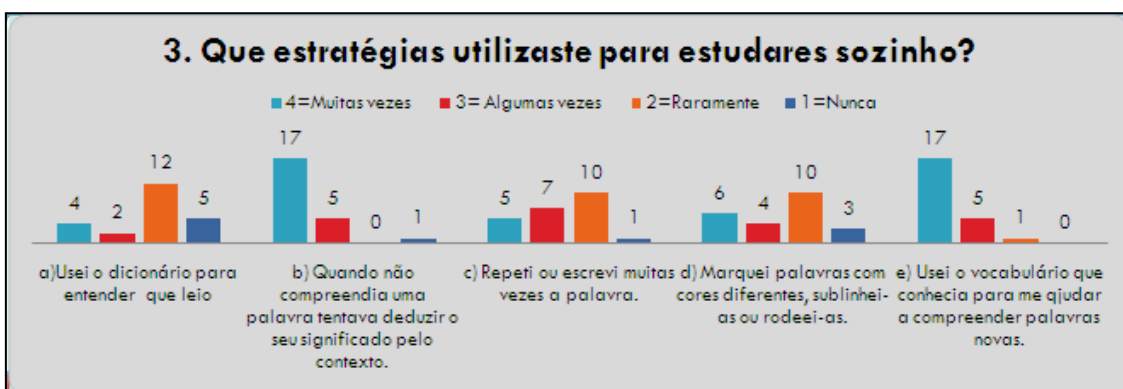


Gráfico 6 - Que estratégias utilizaste para estudares sozinho?

Pela análise do gráfico conclui-se que os alunos, de um modo geral, dão especial relevo à estratégia de descobrir o significado pelo contexto. As respostas dos alunos vão, pois, ao encontro do que foi referido no enquadramento teórico sobre a importância desta estratégia na aquisição

de vocabulário. A este propósito Schmitt (1997, p.14) reforça, uma vez mais, a ideia atrás defendida “The considerable research on textual inferencing shows that it can be a major way of acquiring new vocabulary (...)”.

Pelas “vozes” dos alunos é possível perceber que *usar o vocabulário que já conhecem para ajudar a compreender palavras novas* é considerada uma importante estratégia metacognitiva (Oxford, 1990). Neste sentido, também Schmitt (2008, p. 3) coloca a ênfase nesta estratégia para a aprendizagem de palavras quando entende a necessidade de “Integrate new words with old.”

No âmbito da motivação como fator essencial para o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira, entendeu-se ser pertinente perguntar aos alunos que atitudes assumem quando se sentem desmotivados. Os resultados surgem no gráfico que se segue.

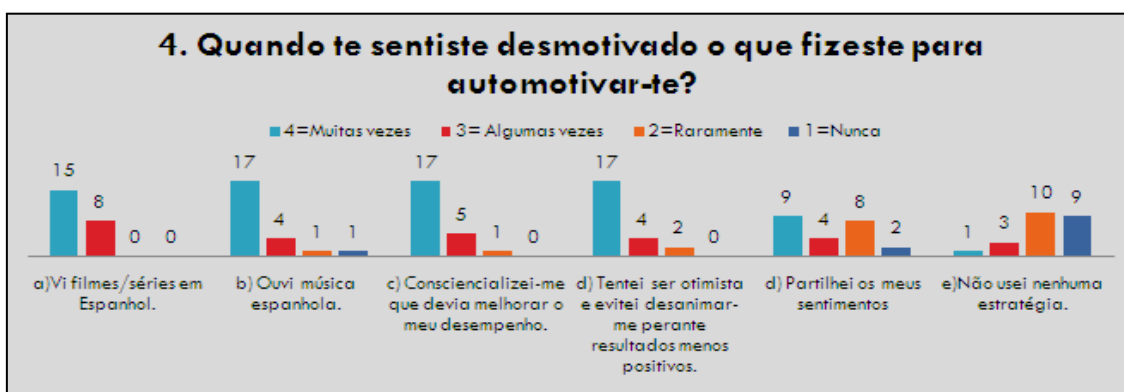


Gráfico 7 - Quando te sentiste desmotivado o que fizeste para automotivar-te?

Com a observação do gráfico 7, é possível verificar que são três as estratégias que os alunos consideram mais úteis para se automotivarem. Podendo ser entendida como uma atividade lúdica *ouvir música* surge bem posicionada na motivação dos alunos.

Quando os alunos afirmam a relevância da estratégia metacognitiva *conscienzalizei-me que devia melhorar o meu desempenho* significa que desenvolveram uma visão consciente do processo de aprendizagem e de toma de decisões sobre o planeamento, monitorização das melhores maneiras de estudar como assinala Schmitt (1997, p.8).

O mesmo número de alunos, ou seja, 17 teve em linha de conta a estratégia afetiva *tentei ser otimista e evitei desanimar-me perante resultados menos positivos*.

De facto, a motivação é fortemente valorizada seja, na literatura encarada como um fator fundamental no sucesso da aprendizagem, seja pelos alunos, pois se recuarmos ao questionário

inicial vemos que a maioria dos estudantes havia dito que tentava estar sempre motivado para aprender os conteúdos trabalhados nas aulas.

Vejamos de seguida o gráfico que expõe as respostas dos alunos correspondentes à questão sobre quais as estratégias usadas nas aulas que melhor desenvolveram o vocabulário.

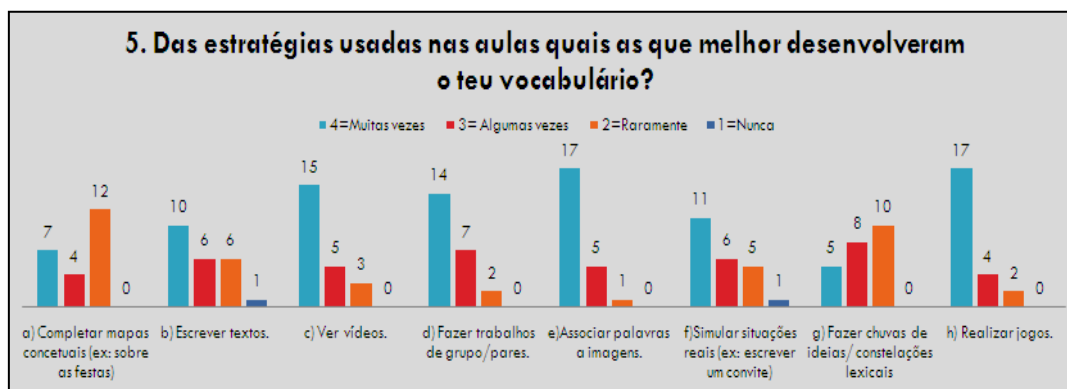


Gráfico 8 - Das estratégias usadas nas aulas quais as que melhor desenvolveram o teu

O gráfico anterior dá-nos conta que 17 alunos fazem referência à *realização de jogos* e à *associação de palavras às imagens* tendo selecionado esta estratégia na escala 'muitas vezes'. É possível assim depreender que os alunos valorizam as atividades lúdicas como essenciais na hora de aprenderem vocabulário. Na verdade, os jogos despertam a criatividade e são um importante recurso para que os alunos "se esqueçam" que estão a trabalhar e participem entusiasticamente nas atividades, facilitando dessa forma a aquisição de vocabulário.

A estratégia *ver vídeos* foi, de facto, tida em conta diversas vezes nas minhas aulas. Com o intuito de facilitar a aquisição de novo vocabulário, procurei implementar atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e das suas necessidades.

Os alunos aludem aos trabalhos de grupo como uma estratégia social (Oxford, 1990) muito valorizada nas aulas. Estas foram as estratégias que os alunos consideraram como promotoras do seu desenvolvimento lexical.

CONCLUSÕES

No que se refere à disciplina de Português importa ressaltar que no cumprimento do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico analisei nas cinco primeiras aulas, três importantes episódios de *Os Lusíadas*, fazendo a exploração do vocabulário que aí se encontrava. Consciente da riqueza e complexidade do vocabulário presente na epopeia de Camões, procurei abranger todas as palavras, que potencialmente se revelavam de difícil compreensão para os alunos, presentes nos episódios analisados, para exploração lexical. Nas duas últimas aulas abordei o texto poético que também incluía vocábulos que considerei úteis para o alargamento vocabular dos alunos.

De todas as agilidades realizadas a que se revelou mais útil e interessante para os alunos foi a atividade C que consistia na descoberta do sentido de 9 vocábulos a partir dos exemplos que eram dados. Na resolução do exercício, os alunos reconheceram aquela atividade muito vantajosa, para a compreensão das estâncias a analisar do episódio “Adamastor” de *Os Lusíadas*, pois os exemplos dados eram de fácil compreensão e muito próximos do seu dicionário mental.

Quanto às estratégias usadas, e tendo em conta, quer os resultados das fichas de autoavaliação, quer do Exercício de Verificação de Aprendizagens, quer, ainda, das atitudes dos alunos durante as aulas que lecionei, pode afirmar-se que, analisar a forma da palavra, decompondo os seus afixos e inferir pelo contexto foram as que permitiram aos alunos saber mais palavras, assim como as mais usadas por eles.

De uma maneira geral, os alunos revelaram-se bastante recetivos e empenhados aquando da implementação das atividades promotoras de aquisição lexical, participando ativamente nos exercícios solicitados.

Não havendo espaço, nem tempo para uma consolidação das palavras trabalhadas em todas as aulas, os resultados dos *Exercícios de Verificação de Aprendizagens* revelaram que os alunos fizeram uma aprendizagem real e significativa de alguns dos vocábulos e não de todos, pois “Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, (...)” (Leffa, 2000, p.19). Se tivesse proporcionado aos alunos atividades em que eles pudessem usar as palavras trabalhadas em aula, o seu conhecimento estaria, com certeza, muito mais consolidado. Deveria, assim, ter dado

oportunidade aos alunos de usarem e aplicarem as palavras em outras situações e contextos. No dizer de Leffa (2000) e sustentado por importantes autores como Schmitt (1995) e Nation (1990)

“(...) uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração. (...). Uma palavra que é exposta mais vezes terá mais probabilidade de ser adquirida.” (Leffa, 2000, p.19).

Posso, então, concluir, tendo em conta a literatura analisada no enquadramento teórico e os resultados do *Exercício de Verificação de Aprendizagens* que as palavras vistas nas aulas não ficaram todas sabidas. No entanto, importa referir que algumas palavras ficaram sabidas, por todos os alunos como “*furor*” e “*concedido*” e outras como “*dialética*”, e “*introspeção*” por bastantes alunos. Também a estratégia de identificar os afixos das palavras e os significados que possuem ficou percebida pelos alunos, graças aos resultados positivos do exercício 4 do *Exercício de Verificação de Aprendizagens*.

Nesta perspetiva, poder-se-á mencionar que poderia ter analisado menos palavras para poder consolidar essas aprendizagens, proporcionando o maior conhecimento possível de cada vocábulo, na medida em que era preferível que os alunos conhecessem bem poucas palavras, do que conhecessem superficialmente um grande número de palavras. Devia ter dado, portanto, ênfase às palavras consideradas mais relevantes e as que fossem mais úteis para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Quanto à disciplina de Espanhol, interessa referir que, de uma maneira geral, os estudantes escolheram as atividades lúdicas como as mais valorizadas no enriquecimento do seu capital lexical. Nesse sentido, importa assinalar que, como já havia mencionado no enquadramento teórico, as atividades lúdicas exercem um papel decisivo na aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo se tivermos em conta o nível de proficiência destes alunos, nível inicial A1. Nesse sentido, em todas as aulas por mim lecionadas foram implementadas atividades lúdicas, seja na abordagem do vocabulário, seja na de outros conteúdos.

Através do uso de estratégias de aprendizagem os alunos ampliaram o seu conhecimento estratégico, assim como conseguiram melhorar e desenvolver a autonomia. Além disso, os alunos tornaram-se mais conscientes de como devem melhorar o seu desempenho na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Apoiando-me nos resultados dos questionários analisados neste estudo as estratégias de aprendizagem de vocabulário como a simples memorização, repetição e tirar apontamentos na

sala de aula foram bastante usadas pelos alunos. Embora Boni (2011, p.61) nos diga que essas estratégias mais mecânicas são preferidas às designadas mais complexas que requerem uma manipulação ativa de informação como imaginar a forma da palavra ou inferir pelo contexto, os resultados não corroboram essa afirmação, já que *imaginar a forma da palavra* e *inferir o significado das palavras pelo contexto* são significativas para os alunos. Neste quadro, é possível afirmar que não há uma prevalência, sendo que, quer as estratégias consideradas mais mecânicas, quer as de processamento mais profundo são escolhidas na aquisição de palavras novas. No que concerne às atividades mais superficiais (Boni, 2011, p.62) o seu uso poderá justificar-se por se tratar de um grupo de iniciação nível A1 (MCRL) e, por isso, aquelas estratégias adequem-se melhor às características dos estudantes, já que aqueles possuem menos vocabulário e um menor conhecimento da língua no geral.

Atentemos agora a um pequeno exemplo que mostra o que afirmei anteriormente, ou seja, a valorização por parte dos alunos do uso de estratégias de processamento mais profundo. A análise dos três questionários implementados confirma um distanciamento do uso de estratégias superficiais, pois por exemplo a *repetição mecânica* foi selecionada no questionário inicial por 11 alunos, no questionário intermédio por 7 alunos e no final por 6 alunos.

Poder-se-á argumentar que as escolhas sobre as melhores estratégias utilizadas nas aulas para o enriquecimento do capital lexical dividem-se entre as estratégias cognitivas *escrever textos*, *ver vídeos*, *simular situações reais* e as de memória *associar palavras a imagens*; e *realizar jogos* havendo nitidamente uma preferência por estratégias mais dinâmicas e lúdicas.

Considero que as estratégias utilizadas nas aulas foram úteis e eficazes tendo em conta o nível de proficiência dos alunos, A1 segundo o MCRL, assim como a idade. O uso de cartões de jogos, ou seja, atividades lúdicas e dinâmicas foram bem-recebidas pelos alunos, embora frequentassem um 10.º ano. Provavelmente se se tratasse de um 12.º ano de escolaridade ou de outro grupo de alunos com diferentes características algumas das estratégias usadas não teriam sido bem acolhidas. Daí a importância em usar diversos instrumentos de recolha de informação para conhecer bem o grupo com que se vai trabalhar, as preferências dos alunos e as suas necessidades.

Em suma, interessa salientar que para os alunos alcançarem melhores resultados na aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente na aquisição de palavras deverão usar múltiplas estratégias de aprendizagem de vocabulário em simultâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência como professora de 2.º ciclo do Ensino Básico percebi que as minhas convicções a respeito das minhas práticas pedagógicas não estavam condicentes com o que se exige a um professor na sociedade atual, onde múltiplos desafios e inúmeras interrogações se nos colocam.

Face à presença de novas e diversas populações nas escolas, face às desigualdades sociais e culturais que surgem em sala de aula, pois “Os novos públicos que frequentam a escola são muito diferentes dos “herdeiros” de Bourdieu.”(Duarte, 2009, p.162) para as quais confesso pouco, ou quase nada, tinha refletido, na medida em que, também, era daqueles professores que pedia aos alunos para escreverem uma composição sobre as férias quando regressavam da pausa letiva, tornava-se premente repensar a minha prática pedagógica. Neste sentido, não só a realização do estágio pedagógico, como também toda a bagagem teórica adquirida permitiu-me mudar e evoluir positivamente.

Neste panorama de diversidade e desigualdades sociais e culturais, o capital lexical dos alunos surge fortemente influenciado por fatores socioeconómicos, pois segundo Duarte “(e.g., nível de escolarização dos pais, material impresso que existe em casa), conhecimento prévio sobre o mundo (...) e variedade linguística de origem das crianças determinam o capital lexical com que entram na escola.” (2009, pp.166, 167). Capital lexical, volume de leituras e consequente compreensão da leitura são, sem dúvida, elementos que favorecem o sucesso escolar e para os quais estarei atenta no meu futuro profissional, tentando fomentar o desenvolvimento do léxico dos alunos.

Na fase de diagnóstico verificou-se que, quer os alunos de Português, quer os de Espanhol demonstravam, na sua maioria, vontade, curiosidade e necessidade em alargar o seu dicionário mental. Nesse sentido, a escolha do tema do vocabulário, tornava-se premente. Com base nessa informação, estruturei um plano de ação que visava, por um lado, um aumento do capital lexical dos alunos através do conhecimento de novas palavras e pelo outro, dotar os alunos de estratégias que os ajudasse no seu futuro a ultrapassar a dificuldade de desconhecer uma palavra em textos escritos. Tendo em conta que as estratégias são vistas como um dos fatores que influenciam a aprendizagem, como, por exemplo, a motivação, a aptidão, a atitude, e os estilos de aprendizagem, usá-las revela-se essencial para o alargamento vocabular dos alunos.

An important aspect of developing students' robust vocabularies is teaching them tools to unlock the meaning of unknown words. The most effective tools use the context of the surrounding words or sentences to infer the meaning of a word, using meaningful word parts to make sense out of the unknown word and using the dictionary effectively to help define an unknown word.” (Antonacci e O' Callaghan ,2012, p.85).

O desenvolvimento da minha intervenção pedagógica seguiu a metodologia de investigação-ação, constituída pelas fases de planificação, ação e reflexão e definida por Latorre (2003, p.5) como “una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les possibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas”. Naturalmente que para realizar um bom trabalho a prática reflexiva por si só não chega, mas desempenha um papel muito importante, como lembra Perrenoud (2002, p.57) “A prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade.”

No que concerne às limitações deste estudo reconheço que foram várias. Começo pelo insuficiente número de aulas para a aplicação das diversas estratégias de aquisição de vocabulários que pretendia implementar, assim como para a efetiva aprendizagem de novas palavras.

Sendo a atitude do professor um elemento que influencia a criação de um ambiente favorável à motivação, tornou-se um desafio constante para mim, conseguir esse ambiente motivador, em sala de aula. Creio tê-lo conseguido, em umas aulas em maior medida, ao desenvolver atividades e estratégias que fomentassem a motivação dos alunos, todavia, em outras em menor medida, confesso. Apesar disso, consciencializei-me que a motivação é um elemento crucial no processo de ensino aprendizagem de uma língua e tem de estar sempre presente nas minhas aulas, sendo este outro aspeto que deverei ter em conta nas minhas aulas no meu futuro profissional.

Proponho agora particularizar as conclusões e limitações deste estudo no que toca a cada uma das disciplinas lecionadas.

Na disciplina de Português tendo em conta a observação direta e a análise dos trabalhos realizados pelos alunos, nomeadamente do *Exercício de Verificação de Aprendizagens* conclui-se que nem todos os objetivos propostos foram atingidos, já que o significado das palavras, pelo menos das ditas “mais complicadas” não foi assimilado pelos alunos. Poderei apontar como principal razão a falta de consolidação dessa aquisição, ou seja, não houve oportunidade para os

alunos consolidarem o conhecimento das palavras, devido talvez ao reduzido número de aulas, bem como não houve oportunidade para aplicarem esse conhecimento em, por exemplo, produção de textos escritos que também era um objetivo do meu projeto de intervenção. Apesar de ter proporcionado aos alunos o ensino explícito de diversas palavras, faltou o que Schmitt (2008, p.3) designa de numerosos encontros com uma palavra, para que aquelas ficassem efetivamente sabidas. Importa mencionar que a falta de consolidação se observou, também, no âmbito nas estratégias. De sublinhar que deveria ter fornecido procedimentos mais detalhados das estratégias trabalhadas, assim como torná-las mais explícitas ou inclusivamente sugerir uma abordagem pessoal para a construção do significado das palavras desconhecidas, como refere Graves (2006, p.117).

Além disso, poder-se-á argumentar que se tivéssemos analisado em aula textos com uma escrita “mais próxima” da dos alunos os resultados teriam sido mais satisfatórios, pois como assinala Leffa (2000, p. 24) “A seleção dos textos, por outro lado, é importante porque as pessoas têm interesses específicos e conhecem o mundo através desses interesses.” O conhecimento do mundo que os alunos possuem ajudam-nos a descobrir o significado de palavras desconhecidas e desta forma torna-se mais proveitoso. Apesar de tudo, verificou-se progressão na aprendizagem dos alunos, nomeadamente dos conteúdos constantes do Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico.

No que concerne a disciplina de Espanhol em relação ao uso das estratégias de aprendizagem de vocabulário, os dados adquiridos a partir dos questionários, revelaram que não parece haver uma prevalência entre as estratégias consideradas mais mecânicas, ou as de processamento mais profundo. Na verdade, foram selecionadas, pelos alunos, seja na aquisição, seja na consolidação de palavras, estratégias mecânicas, e de processamento mais profundo. Ao invés dos pressupostos defendidos no 1.º Capítulo, não procedi ao ensino explícito das estratégias de aprendizagem de vocabulário. Deveria, pois, no início de cada atividade, ter definido claramente os objetivos e as estratégias que pretendia usar/ensinar. Apesar disso, considero que as estratégias utilizadas nas aulas foram úteis e eficazes tendo em conta o nível de proficiência dos alunos, A1 segundo o MCRL, assim como a idade.

Não obstante alguns aspetos menos positivos na minha prática em ambas as disciplinas, creio ter ajudado os alunos a consciencializarem-se da relevância do vocabulário no seu percurso escolar e pessoal, como lembra Graves (2006, p.115) quando constata que “What is important is

that students consciously recognize that building their vocabularies is important and make some sort of personal commitment to learning words.”

Interessa notar que os conhecimentos por mim alcançados no âmbito do capital lexical e da sua influência no sucesso da compreensão e produção de textos e conseqüentemente do sucesso escolar foram significativos. Nessa linha de pensamento partilho inteiramente das palavras de Duarte (2009, p.169) “Se o aumento do capital lexical dos seus alunos e o aprofundamento do seu conhecimento das palavras for assumido como objectivo curricular central pelos professores de português, teremos certamente leitores mais fluentes e escritores mais experientes.”

Neste ciclo que, agora, se encerra participei num processo de crescimento pessoal, social e profissional muito significativo e que me acompanhará no meu futuro. Nesse quadro, são diversas as inquietações e os desafios que me acompanham e que farão com que queira, com certeza, aprender mais e evoluir sempre, que me adapte às constantes mudanças que ocorrerão dentro e fora da sala de aula, já que a minha aprendizagem com certeza não termina aqui, pois como assinala Alberto Sampaio «Nunca se perde tempo com aquilo que amamos.».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2008). Dicionário terminológico para consulta em linha.
Disponível em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação*. Um guia prático e crítico.
Porto: Edições Asa.
- Andrade, P. R. M. de (2010). *Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de e/le brasileños*. Centro Universitario de Brasilia – UniCEU: Porta Linguarum , pp.141-160.
Disponível em:
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/9%20Estrategias%20de%20aprendizaje%20y%20desarrollo%20de%20la%20motivacion_P%20R%20M%20Andrade.pdf.
- Antonacci, P. O`C.(2012). *Section IV Essencial Strategies for Teaching Vocabulary Promoting Literacy Development*, United States of America: SAGE
- Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de Língua Materna. *Eduser: Revista de Educação, Prática pedagógica*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Vol 3 (2), pp 60-81. Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/71/55>.
- Boni, V. (2011). *Estratégias de aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira no contexto universitário*. (tese de Universidade Federal do Panamá. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24521/D%20%20BONI,%20VALERIA%20DE%20FATIMA%20CARVALHO%20VAZ.pdf?sequence>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Benítez, Pérez (1994). “¿Qué vocabulario hay que enseñaren las clases de español como lengua extranjera?” em Lourdes Miquel e Neus Sans (orgs.). *Didáctica de español como lengua extranjera (2)*, Madrid: Fundación Actilibre – Colección Expolingua. *Revista de Didáctica MarcoELE n.º8*. Disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_benitez.pdf.
- Custodio, P. B. (2009). *Análise e produção de materiais didáticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores*. Exedra, n.º 2 , pp. 147-160.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de Professores, Os desafios da aprendizagem permanente*, Porto: Porto Editora.
- Dionísio, M.L. T; Castro, R.V. (1991), p. 62.
- Duarte, I., Colaço M., Freitas, M. J., Gonçalves A. (2011). *O conhecimento da língua:*


desenvolver a consciência lexical. Disponível em
file: C:/Users/Cliente/Downloads/des_consc_lexical%20(1).pdf

- Duarte, I.(2008). “Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In *O Fascínio da linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP/FLUP
- Fernández, S. (2001). Programa de Espanhol, Nível de Iniciação, 10º ano, Ministério da Educação- Departamento do Ensino Secundário.
- Fernández, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. In Sánchez Lobato, J. e Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 411-433.
- Graves, M. F. (2006). *The Vocabulary Book, Learning & Instruction*.USA: Teachers College Columbia Univesity.
- Higueras, M. (2009). *Aprender y enseñar léxico*. marcoELE. núm. 9, 2009
DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. EXPOLINGUA 1996 Disponível em <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> -
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva (Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele_plan_curricular/indice.html .
- James C., Thomas H. (1997). L2 Vocabulary Acquisition, A synthesis of the research in *Second Language Vocabulary Acquisition ARationale for Pedagogy*, n.º 14. United States of America: Cambridge University press.
- Kratochvil, C., F.(2010). *Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura* (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/279990%20(2).pdf
- Leffa, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia*, o léxico na aprendizagem. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/vocabulario.pdf>.
- Latorre, A.(2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Ed Graó: España.
- Mata, C. (1990). Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas. In Bello, P. *et ál. Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana, 158-171.
- Moreira, M.A. (2001). A investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor – Estagiário de Inglês. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Nagy, W.W. E. (2004). *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*. United States: Library of Congress Catalog-in-Publicacion.
- Nation, I.S.P. (1999). Learning vocabulary in another language. Victoria University of Wellington: English Language Institute Occasional Publication No. 19.
- Pacheco, J. A. e Flores M.ª A. (1999). Formação e Avaliação de professores. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor : Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre : Artmed Editora
- Silva, L.M.(2005). Tópicos para uma abordagem renovada de Os Lusíadas, na aula. I encontro Leituras em Português, Universidade do Minho.
- Schmitt, N. (2008). *Teaching Vocabulary*. University of Nottingham: Person Longman. Disponível em <http://www.longmanhomeusa.com/content/FINAL-HIGH%20RES-Schmitt-Vocabulary%20Monograph%20.pdf>.
- Schmitt,N. (1997).Vocabularylearningstrategies. In N. SchmittandM.McCarthy (Eds). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vilaça, M. L. C. (2010). Pesquisas em Estratégias de Aprendizagem: um panorama. *Revista E-escrita*. Vol. 1, N. 1, jan.-abr
- Vilaça, M. L. C. (2010). *A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras*. Cadernos do CNLF (CiFEFil), v. 15, p. 2018-220.
- Vilaça,M. L. C. (2003). *Estratégias na aprendizagem de língua estrangeira: um estudo de caso autobiográfico*. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Vilaça,M. L. C. (2013). Abordagens de Ensino de Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. *Revista UNIABEU*, v. 6, p. 34-45.

Anexos

Anexo 1 - Grelha de observação preenchida da turma de Português

 <p>Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio</p>	<p>Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio Ano letivo 2015/2016</p>
---	--

Grelha de observação de aulas

sumário

ver livro plano de aulas

<p>Professora observadora: Sofia Fonteno Professora observada: Alívio Ribeiro</p>	<p>Ano: 9.º Turma: H Data: 21/10/2015 Aula (s) n.º: 23-24</p>
A descrição objetiva	Os meus comentários
<p><i>sumário</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Definição dos objetivos p o teste de avaliação - Texto científico de Calacanto - Apresentação do estrutura do teste em powerpoint (explicação por parte do prof.) <ul style="list-style-type: none"> Grupo I - 20 p " II - 30 p Grupo III - gramática " IV - Resolução de texto (argumentativo) - Resolução ex. p. 35 - Pronominalização - Lei-tura do texto científico "O Calacanto" p. 36, p/ Prof. - Resolução (os alunos em trabalho de pares resolvem o questionário de pag. 35) - Ficha sobre pronominalização - Explicação das regras - Resolução do ficho (os q já tinham feito discutem e explicam) 	<p><i>observações</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A prof. chamou a atenção para a estrutura do teste referindo q seria igual à do exame (parece-me mt impt pois q os alunos conhecem a estrutura do exame e sabem qo seria) - A prof. enviou p e-mail as info pretendidas (impt pois assim os alunos estão atentos à explicac do prof. e m estão preocupados com o copiar o dispositivo) - Ap de explicação de estrutura do teste resolveu de exercício de gramática - A prof. deu dicas impts sobre as explicações gramaticais - Pediu sempre a opinião de vários alunos (confronto de opiniões e impt. para a apresentac de difts pontos de vista) - A prof. teve a oportunidade de os alunos discutirem as respostas e trabalharem em pares - oportunidade a q, + do q um aluno disse a seu respeito à min pergunta - A prof. teve a liberdade de colocar nesse ficho exercícios presentes nos manuais (Hoje estão + falados os alunos)

T.P.P.: Resolução do ficho sobre a pronominalização

Diagnóstico

O presente questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, do 2º ano do Mestrado em Ensino, da Universidade do Minho. Tem como objetivo perceber o que pensas e o que sentes sobre a aprendizagem do vocabulário na disciplina de Português, para que possas refletir sobre a tua aprendizagem e para que eu possa ajudar-te a superar as tuas dificuldades. Peço-te que favor respondas com toda a verdade às perguntas que se seguem, na certeza de que tudo o que disseres é confidencial. O inquérito é anónimo e as tuas respostas serão utilizadas apenas para fins académicos.

Idade: _____

Género: Masculino Feminino

1. Gostas de aprender Português?

Sim Não

1.1 Porquê?

2. Consideras-te um (a) bom/boa aluno(a) a Português?

Sim Não

2.1. Porquê? Assinala com Xa frequência:

(4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas Vezes 4	Algumas Vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Porque tenho boas notas.				
b) Porque não tenho dificuldades.				
c) Porque acerto muitas vezes nas respostas.				
d) Porque gosto de ler e de escrever.				
e) Porque os outros dizem que sou.				

3. Na tua opinião, dos domínios a seguir qual achas que necessitas de desenvolver mais? Assinala com Xa frequência (4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas Vezes 4	Algumas Vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Oralidade				
b) Leitura				
c) Escrita				

d) Educação literária				
e) Gramática				

4. Achas que nas aulas de Português aprendes palavras novas? Assinala com um X a frequência:
(4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1

5. Na tua opinião, é importante aprender palavras novas? Marca com um X a frequência:
(4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1

6. Para ti `saber` uma palavra é: Assinala com um X a frequência:
(4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Conhecer o(s) seu(s) diferente(s) significado(s).				
b) Saber pronunciar-la.				
c) Conseguir usá-la com sentido no meu discurso oral e escrito.				
d) Saber escrevê-la corretamente.				
e) Saber com que palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas (expressões) maiores.				

7. Através de que atividades consideras que aprendes palavras novas? Assinala com um X a frequência:(
4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas vezes 4	Algumas Vezez 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Construção de mapas semânticos.				
b) Jogos: nuvens de palavras, palavras cruzadas.				
c) Escrita de poemas gráficos.				
d) Trabalhos de pesquisa, fora da sala de aula.				

e) Formação de palavras (prefixos e sufixos).				
f) Escrita de textos.				
g) Leitura e análise de textos.				
h) Consulta de dicionário.				
i) Registo de palavras em um glossário.				
j) Exercícios de sinónimos e de antónimos.				
k) Levantamento de palavras de modo isolado.				

8. Quando não sabes o significado de uma palavra nova em textos escritos o que costumavas fazer? Assinala com um X a frequência (4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas vezes 4	Algumas Vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Tento procurar na minha memória o seu significado.				
b) Analiso a sua estrutura.				
c) Peço ajuda à professora ou a um (a) colega.				
d) Volto atrás para ler novamente e tentar descobrir o seu significado.				
e) Tento perceber o seu significado pelo contexto.				
f) Escrevo-a num papel para depois procurar o seu significado no dicionário.				
g) Avalio se a palavra é importante ou não.				
h) Continuo a ler para ver se encontro o seu significado.				
i) Paro e não leio mais.				

9- Possuir diferentes estratégias de aquisição de vocabulário é fundamental para o teu sucesso escolar, não só a Português, como também às outras disciplinas. Com que frequência usas as estratégias listadas a seguir para aprenderes palavras novas? Assinala com um X a frequência:

(4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas Vezes 4	Algumas Vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
Estratégias cognitivas	a) Repito as palavras as vezes necessárias até as memorizar.			
	b) Recordo a ortografia das palavras ao pronuncia-las regularmente.			
	c) Analiso a estrutura da palavra.			

	d) Tomo notas.				
	e) Marco as palavras com cores diferentes ou sublinho-as.				
	f) Faço resumos de textos usando as palavras que considero mais importantes.				
	g) Utilizo a informação disponível para adivinhar o significado de palavras novas.				
Estratégias de memória	a) Recordo a imagem da palavra ou do seu significado.				
	b) Uso técnicas mecânicas.				
	c) Crio campos lexicais.				
	d) Revejo regularmente as palavras que aprendi.				
Estratégias metacognitivas	a) Presto atenção.				
	b) Utilizo o vocabulário que conheço para me ajudar a compreender as palavras novas.				
	c) Ser capaz de autoavaliar o meu processo de aquisição do vocabulário.				
	d) Refletir sobre os meus próprios erros para melhorar.				
	e) Mentalizo-me de que devo adotar uma posição ativa e colaboro nas decisões que se tomam sobre a aprendizagem do vocabulário.				
	f) Tento perceber que objetivos se pretendem na realização de diferentes atividades que promovam a aprendizagem de vocabulário.				
Estratégias compensatórias	a) Recorro a paráfrases.				
	b) Tento adivinhar o significado da palavras.				
	c) Procuo ajuda.				
	d) Uso palavras ou frases que queiram dizer a mesma coisa.				
Estratégias socioafetivas	a) Em situação de aprendizagem/uso de novas palavras, procuro controlar o nervosismo e a ansiedade.				
	b) Sou otimista e evito desanimar-me perante resultados menos positivos nos testes de avaliação.				
	c) Tento estar sempre motivado/a para aprender os conteúdos lecionados na aula.				
	d) Coopero com a professora e os colegas nas aulas.				

1. Lê o texto que se segue.

A chuva abrandou. Myra saiu do esconderijo devagar. O cão não era dos maiores, mas era grande. Parou de lambar-se e ficou fito nela. Tinha uma chaga aberta da orelha até à comissura da grande boca. Myra reconheceu que era um cão de matar cães, o pior cão do mundo. Atarracado de força, nobre e tão mau. Continuou a aproximar-se de gatas. O animal sem ruído, sem fazer (1) **menção** de levantar-se, mostrou-lhe as presas. Myra respeitosa, quebrou o intenso laço do olhar e acocorou-se. (2) **Pingolejava** agora lá fora em tampas, fundos de alguidar e latas de zinco. O bicho deitou a cabeça entre as patas, desceu as orelhas curtas, uma delas(3) **esfacelada** e fechou o beijo. Na meia (4) **penumbra**, a luz ia esmorecendo, Myra deixou-se amolecer, gemeu. O cão voltou a olhá-la. A omoplata ainda sangrava de outra ferida, que brilhava no escuro, um (5) **coalho** preto escorria devagar até à ponta da manta. Myra tirou do bolso o pão com a salsicha que roubara da lata e pô-lo bem perto do nariz do cão. O cão virou a cabeça para abocanhar do beijo intacto, (6) **soergueu** o tronco e começou a comer.

Maria Velho da Costa, in *Ficções*, Número temático: Ficções de bichos, 2003, in Guia de Estudo Português 10.º

(Adaptado)

2. Qual das palavras em cada grupo substitui melhor os vocábulos destacados no texto? Rodeia a alternativa que consideras mais correta.

2.1. «O animal sem fazer (1) **menção** de levantar-se, (...)».

ação	intenção	alusão
------	----------	--------

2.2. «(2) **Pingolejava** agora lá fora em tampas, (...)»

chuvinhava	chuviscava	gotejava
------------	------------	----------

2.3. «(...) desceu as orelhas curtas, uma delas(3) **esfacelada** e fechou o beijo.»

desfarelada	desfasada	desfeita
-------------	-----------	----------

2.4. «Na meia (4) **penumbra**, a luz ia esmorecendo, Myra deixou-se amolecer, gemeu.»

escuridão	meia luz	penúria
-----------	----------	---------

2.5 «(...) que brilhava no escuro, um (5)**coalho** preto escorria devagar até à ponta da manta.»

coágulo	suor	pingo
---------	------	-------

2.6 «O cão virou a cabeça para abocanhar do beijo intacto, (6)**soergueu** o tronco e começou a comer.»

baixou	ergueu	moveu
--------	--------	-------

3. Lê o texto que se segue.

Ausente o homem entregava-se ao prazer de refrescar os pés cansados, quando um golpe de vento ergueu do chão a folha de um jornal, e enrolou-lha nas canelas. O homem apanhou-a. Estendeu as pernas, cruzou um pé sobre o outro. (1) **Cético**, mas curioso, pôs-se a ler.

O facto de si tão discreto, pareceu constituir a máxima ofensa para os presentes. Franzidos, empertigaram-se, (2) **circunvagando** os olhos, como se gritassem: «Pois não há quem venha expulsar daqui este tipo!» Nas caras descompostas pela grande ofensa, havia o que quer que fosse de recalcada, hedionda raiva contra o homem mal vestido e tranquilo, que lia o jornal na esplanada.

Um rapaz aproximou-se. Casaco branco, bandeja sob o braço, muito senhor do seu dever. Mas, ao reparar no rosto do homem (3) **tartamudeou**:

- Não pode...

E calou-se. O homem olhava-o com atenta (4) **benevolência**.

-Disse?

-É reservado o direito de admissão – tornou o rapaz, hesitando. Está além escrito.

Depois de ler o (5) **dístico** o homem, com a placidez de quem por mera distração, se dispõe a aprender mais um dos confusos costumes da cidade, perguntou:- Que direito vem a ser esse?

- Bem...- voltou o empregado. – A gerência não admite... Não podem vir aqui certas pessoas.

Manuel da Fonseca, «O vagabundo na Esplanada», *Tempo de Solidão*, Lisboa, Arcádia, 1973, (Adaptado)
in Exame Nacional de Português 9.º ano,

4. Qual a explicação mais correta para cada uma das frases destacadas? Rodeia a alternativa que consideras certa.

4.1. A frase (1) «**Cético**, mas curioso, pôs-se a ler.» significa que:

a) ele estava desconfiado.

b) ele estava ocupado.

c)ele estava preocupado.

4.2.A frase « Franzidos, empertigaram-se, (2) **circunvagando** os olhos,(...)» significa que:

a)as pessoas incomodadas olhavam em redor.

b)as pessoas incomodadas fechavam os olhos.

c) as pessoas incomodadas observavam o homem.

4.3. A frase «Mas, ao reparar no rosto do homem (3) **tartamudeou**:» significa que:

a) o empregado falou com segurança.

b) o empregado falou aos gritos.

c) o empregado falou com dificuldade.

4.4 A frase «O homem olhava-o com atenta (4) **benevolência**.» significa que:

a) ele olhava-o com raiva.

b) ele olhava-o com bondade.

c) ele olhava-o com orgulho.

4.5. A frase «Depois de ler o (5) **dístico**, (...)» significa que:

a) o homem leu o jornal.

b) o homem leu a publicidade.

c) o homem leu o letreiro.

Obrigada pela tua colaboração!

Questionário de Necessidades

O presente questionário insere-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, do 2º ano do Mestrado em Ensino, da Universidade do Minho. Tem como objetivo perceber o que pensas e o que sentes sobre a aprendizagem da língua espanhola, para que possas refletir sobre a tua aprendizagem e para que eu possa ajudar-te a superar as tuas dificuldades. A resposta ao questionário é completamente confidencial e os dados recolhidos serão usados, exclusivamente, para fins académicos.
Agradeço, desde já, a tua participação.

I- DADOS SOCIOBIOGRÁFICOS

Idade: _____

Género: Masculino

Feminino

1. Em que línguas estrangeiras possuis conhecimentos? Indica com X o grau de domínio.

	Muito Bom	Bom	Satisfatório	Algumas noções
a) Espanhol				
b) Francês				
c) Inglês				
d) Italiano				
e) Outras. Quais?				

II - MOTIVAÇÕES

Assinala com x de acordo com a escala nas perguntas que se seguem:

5=Concordo Totalmente 4=Concordo 3=Não concordo nem discordo 2=Discordo 1=Discordo Totalmente

1-Estudo Espanhol porque,

	5	4	3	2	1
a) Me ajuda ou ajudará a relacionar-me com pessoas hispano falantes.					
b) Gosto da língua espanhola					
c) Gostaria de ir viver para um país hispano.					
d) Necessito para o meu futuro profissional.					
e) Gosto de aprender coisas novas.					
f) Me permitirá ser uma pessoa mais culta/instruída.					
g) Me serve para viajar para o estrangeiro.					
h) Me permite compreender e apreciar melhor a literatura, o cinema, a música e a arte dos países hispanos.					
i) Outras razões. Quais?					

1.1 Escreve a razão, a mais importante de todas, que te motiva para aprender espanhol.

2- Consideras-te um bom aluno a Espanhol?

Sim

Não

Não sei

Porquê?

	5	4	3	2	1
a) Porque tenho boas notas.					
b) Porque tenho más notas.					
c) Porque acerto sempre nas respostas.					
d) Porque erro sempre as respostas.					
e) Porque a Professora diz que sou.					
f) Outras razões. Quais?					

III-COMPETÊNCIAS DA LÍNGUA

Assinala com x de acordo com a escala nas perguntas que se seguem:
 5=Concordo Totalmente 4=Concordo 3=Não concordo nem discordo 2=Discordo 1= Discordo Totalmente

1-Na tua opinião, qual destas competências necessitas desenvolver mais? Marca com X.

	5	4	3	2	1
a) Compreensão escrita.					
b) Compreensão oral.					
c) Expressão escrita.					
d) Expressão oral.					
e) Interação oral.					
f) Interação escrita.					

IV-COMPETÊNCIA SOCIOCULTURAL

1- Quais os aspetos que mais te interessam ou que mais gostas da cultura hispânica no geral.
 Indica com X.

	5	4	3	2	1
a) Condições de vida e organização pessoal (dias festivos, horários, comida, atividades de ócio, compras, etc)					
b) Estilos de vida (tradições, festas, , celebrações, etc)					
c) A religião e as crenças					
d) A moral (valores, normas, leis, etc)					
e) A arte (pintura, escultura, etc)					
f) A literatura					
g) A música					
h) O cinema					
i) O desenvolvimento económico/industrial					
j) A ciência					

V- VOCABULÁRIO

Assinala com x, nas perguntas que se seguem, de acordo com a escala.
 5=Concordo Totalmente 4=Concordo 3=Não concordo nem discordo 2=Discordo
 1= Discordo Totalmente

1-O que significa para ti saber uma palavra nova? Assinala com X.

	5	4	3	2	1
a)Saber o que significa.					
b) Saber pronuncia-la corretamente.					
c) Compreender o seu significado num texto.					
d)Conseguir usá-la adequadamente no meu discurso escrito.					
e) Saber escrevê-la corretamente.					
f) Outras. Quais?					
Assinala com x, nas perguntas que se seguem, de acordo com a escala.					
5=Concordo Totalmente 4=Concordo 3=Não concordo nem discordo 2=Discordo 1=Discordo Totalmente					

2- Na tua opinião aprendes mais palavras quando: Marca com X.

	5	4	3	2	1
a)Vejo filmes.					
b) Realizo atividades lúdicas: jogos; nuvens de palavras, palavras cruzadas.					
c) Crio listas de palavras.					
d) Realizo trabalhos de pesquisa, fora da sala de aula.					
e) Legendo imagens.					
f) Escrevo textos.					
g) Leio e analiso textos.					
h)Consulto o dicionário.					
i)Faço um glossário					
j)Outras. Quais?					

3- Quando não sabes o significado de uma palavra nova em textos escritos o que fazes? Assinala com X.

	5	4	3	2	1
a)Peço ajuda à professora ou a um (a)colega.					
b) Não faço nada, pois não interessa se não entendo todas as palavras.					
c) Tento perceber o seu significado pelo contexto.					
d) Escrevo-a num papel para depois procurar o seu significado no dicionário.					
e) Avalio se a palavra é importante ou não.					
f)Continuo a ler para ver se encontro o seu significado.					
g) Paro e não leio mais.					
h) Volto atrás para ler novamente e tentar descobrir o seu significado.					
f) Outras. Quais?					

4- Que estratégias consideras mais produtivas para aprenderes vocabulário nas diferentes competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação oral e compreensão leitora)?

	5	4	3	2	1
1)Repetir palavras.					

2) Analisar a formação das palavras consideradas mais importantes numa determinada sequência didática.					
3)Fazer resumos de textos usando as palavras que consideramos mais importantes.					
4) Marcar palavras com cores diferentes, sublinhá-las ou rodeá-las.					
5) Socorrer-me de um sinónimo quando não me recordo da palavra exata.					
6) Recorrer ao Português quando não me lembro da palavra em Espanhol.					
7)Fazer uma descrição do que quero mencionar, quando não me lembro da palavra em espanhol.					
8) Recordar a ortografia das palavras ao pronuncia-las regularmente.					
9) Associar sinónimos e/ou antónimos.					
10)Dizer em voz alta a palavra as vezes necessárias até as memorizar.					
11)Recordar a imagem da palavra ou do seu significado.					
12)Rever periodicamente as palavras aprendidas.					
13)Assumir responsabilidade e colaborar nas decisões que se tomam sobre a aprendizagem do vocabulário.					
14)Ter consciência dos objetivos que quero alcançar ao nível do vocabulário.					
15)Saber que estratégias devo usar para alcançar esses objetivos.					
16) Ser capaz de autoavaliar o meu processo de aquisição do léxico					
17) Aprender com os meus próprios erros para melhorar.					
18) Utilizar o vocabulário que conheço para me ajudar a compreender as palavras novas.					
19) Se não souber ou não me recordar de uma palavra em espanhol, tento utilizar palavras ou frases que signifiquem o mesmo.					
20) Tento adivinhar o significado de palavras novas.					
21) Quando não me recordo de uma palavra socorro-me de gestos.					
22) Em situação de aprendizagem/uso de novas palavras, procurar controlar o nervosismo e a ansiedade.					
23) Ser otimista e evitar desanimar-me se tiver maus resultados nos testes de avaliação.					
24) Procurar compreender a cultura espanhola.					
25) Tentar estar sempre motivado para aprender os conteúdos lecionados na aula.					
26) Procurar falar sempre em espanhol, mesmo que tenha receio de cometer erros.					

Anexo 4 - Ficha de autoavaliação de Português

1. Dá a tua opinião sobre a aula passada escrevendo três adjetivos qualificativos para cada item seguinte.

poemas	
autores	
trabalho de grupo	
professora (método de trabalho)	
atividade de vocabulário	

2. Aprendeste o significado de alguma palavra nova?

Sim Não

2.1 Se sim, de que palavra(s)?

2.2 O que significa(m)?

2.3 Qual foi a estratégia usada para explicar o significado dessa(s) palavra(s)?

A minha aprendizagem

Agora sou capaz de ,,,

	Bastante	Pouco	Nada
1. Reconhecer e usar vocabulário das férias.			
2. Identificar vários tipos de alojamento.			
3. Distinguir e usar os marcadores temporais para conjugar o pretérito perfeito e o pretérito indefinido.			
4. Identificar os diferentes serviços oferecidos pelos alojamentos.			

A minha opinião sobre:

1. As dificuldades que senti foram:	
1.1 O que fiz para as resolver?	
2. A atividade que mais gostei foi:	
3. A atividade que menos gostei foi:	
4. Que vocabulário aprendi?	
5. Sugestões para as próximas aulas:	

Expressa a tua opinião sobre os itens que se seguem assinalando com um X

	Bastante	Pouco	Nada
1. Os conteúdos lecionados são adequados?			
2. Os materiais usados na aula foram interessantes?			
3. O estilo de aprendizagem da professora é adequado?			

Este questionário tem como objetivo recolher informação para perceber que estratégias usas para a aquisição e a consolidação de vocabulário. Peço-te que favor respondas com toda a verdade às perguntas que se seguem, na certeza de que tudo o que disseres é confidencial. O inquérito é anónimo e as tuas respostas serão utilizadas apenas para fins académicos.

1. Que estratégias tens usado para aprenderes vocabulário novo?

Assinala com um X a frequência (4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Agrupo palavras em campos semânticos.				
b) Crio listas de palavras.				
c) Uso cartões com imagens.				
d) Infiro o significado das palavras pelo contexto.				
e) Uso técnicas mnemónicas.				
f) Repito ou escrevo várias vezes a mesma palavra.				
g) Traduzo textos.				
h) Escrevo frases com as palavras aprendidas.				
i) Agrupo as palavras para as estudar.				
j) Tiro apontamentos na sala de aula.				
k) Pesquiso jornais ou revistas espanholas na internet.				
l) Pergunto à professora o significado da palavra ou um sinónimo.				

2. Que estratégias tens usado para consolidares a aprendizagem do vocabulário?

Assinala com um X a frequência (4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Continuo a rever as palavras mesmo depois de saber o seu significado.				
b) Uso um caderno de vocabulário.				
c) Leio todos os textos do meu livro didático.				
d) Imagino a forma da palavra.				

d) Avalio-me fazendo testes de palavras.				
e) Faço sopa de letras e palavras cruzadas.				

3. Que estratégias utilizas para estudar sozinho.

Assinala com um X a frequência (**4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca**).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Uso o dicionário para entender o que leio				
b) Quando não compreendo uma palavra tento deduzir o seu significado pelo contexto.				
c) Repito ou escrevo muitas vezes a palavra				
d) Marco palavras com cores diferentes, sublinho-as ou rodeio-as.				
e) Uso outras estratégias. Qual?				

4. Quando te sentes desmotivado o que fazes para automotivar-te?

Assinala com um X a frequência (**4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca**).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Vejo filmes/séries em Espanhol.				
b) Ouço música espanhola.				
c) Consciencializo-me que devo melhorar o meu desempenho.				
d) Partilho os meus sentimentos				
e) Não uso nenhuma estratégia.				
f) Recorro a outras estratégias. Qual?/Quais?				

Exercícios de verificação de aprendizagens

Estas atividades inserem-se no âmbito da Intervenção Pedagógica, do 2º ano do Mestrado em Ensino, da Universidade do Minho. Tem como objetivo aferir o teu conhecimento sobre as palavras cujos sentidos foram trabalhados em aula. A resposta a este exercício é anónima.

2. Sublinha a opção correta

a) Na expressão «Tanto **furor** de ventos inimigos», a palavra destacada permite concluir que

a) os ventos eram amenos.

b) os ventos eram violentos.

c) os ventos eram agradáveis.

1.2 Escreve uma frase em que a palavra destacada seja usada com um significado diferente do utilizado na frase.

2. Sublinha a opção correta

b) Na expressão «Já lhe foi (bem o vistes) **concedido**», a palavra destacada significa

a) interdito

b) permitido

c) proibido

2.2 Escreve uma frase em que a palavra destacada seja usada com um significado diferente do utilizado na frase.

3. Os sentidos das palavras que se seguem foram trabalhados em aula. Ainda te lembras do que significam?

Escreve, então, o seu significado.

a) Alheia(o) : _____

b) Infâmia: _____

c) Consentia: _____

d) Persuadia: _____

4. Liga cada um dos afixos ao seu significado correto:

Afixos
a) - in
b)re-
c)extra-
d)-eiro(a)
e)-al

Significado
ocupação, profissão
negação, privação
noção coletiva ou de quantidade
repetição
posição exterior, fora de

4.1. Escreve uma palavra para cada um dos afixos que estão no quadro seguinte de acordo com o significado que encontraste para cada um.

a)-in	
b) re-	
c) extra-	
d) -eiro(a)	
e) -al	

5. Os sentidos das palavras que se seguem foram trabalhados em aula. Ainda te lembras do que significam?

Escreve, então, o seu significado.

a)Dialética: _____

b)Azo: _____

c)Presumo: _____

d) Introspeção: _____

Obrigada pela tua colaboração

Questionário Final

Este questionário tem como objetivo recolher informação para perceber que estratégias usas para a aquisição e a consolidação de vocabulário. Peço-te que favor respondas com toda a verdade às perguntas que se seguem, na certeza de que tudo o que disseres é confidencial.

1. Que estratégias usaste para aprenderes vocabulário novo? Assinala com um X a frequência (**4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca**).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a)Agrupei palavras em campos semânticos.				
b) Criei listas de palavras.				
c)Usei cartões com imagens.				
d) Inferi o significado das palavras pelo contexto.				
e) Usei técnicas mnemónicas.				
f) Repito ou escrevo várias vezes a mesma palavra.				
g) Traduzi textos.				
h) Escrevi frases com as palavras aprendidas.				
i)Agrupei as palavras para as estudar.				
j) Tirei apontamentos na sala de aula.				
k) Pesquisei jornais ou revistas espanholas na internet.				
l) Perguntei à professora o significado da palavra ou um sinónimo.				

2. Que estratégias usaste para consolidares a aprendizagem do vocabulário?

Assinala com um X a frequência (**4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca**).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a)Continuei a rever as palavras mesmo depois de saber o seu significado.				
b)Usei um caderno de vocabulário.				
c)Li todos os textos do meu livro didático.				
d)Imaginei a forma da palavra.				

d)Avaliei-me fazendo testes de palavras.				
e) Fiz sopa de letras e palavras cruzadas.				

3. Que estratégias utilizaste para estudar sozinho.

Assinala com um X a frequência (4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Usei o dicionário para entender que leio				
b) Quando não compreendia uma palavra tentava deduzir o seu significado pelo contexto.				
c) Repeti ou escrevi muitas vezes a palavra.				
d) Marquei palavras com cores diferentes, sublinhei-as ou rodeei-as.				

4. Quando te sentiste desmotivado o que fizeste para automotivar-te?

Assinala com um X a frequência (4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Vi filmes/séries em Espanhol.				
b) Ouvei música espanhola.				
c) Consciencializei-me que devia melhorar o meu desempenho.				
d) Partilhei os meus sentimentos				
e) Não usei nenhuma estratégia.				

5. Das atividades usadas nas aulas quais as que melhor desenvolveram o teu vocabulário?

Assinala com um X a frequência (4=Muitas vezes; 3=Algumas vezes; 2=Raramente; 1= Nunca).

	Muitas vezes 4	Algumas vezes 3	Raramente 2	Nunca 1
a) Completar mapas conceituais (ex: sobre as festas)				
b) Escrever textos.				
c) Ver vídeos.				
d) Fazer trabalhos de grupo/pares.				
e) Associar palavras a imagens.				
f) Simular situações reais (ex: escrever um convite)				
g) Fazer chuvas de ideias/ constelações lexicais				
h) Realizar jogos.				