

Índice geral

Índice geral	i
Índice de figuras	iv
Índice de anexos	v
Lista de abreviaturas	vi
Agradecimentos	vii
Resumo	viii
<i>Resumen</i>	x
Introdução.....	1
0.1. Importância e justificação da investigação	1
0.2. Objetivos	12
0.3. Estrutura da tese.....	14
Capítulo I - Estado da Arte	18
1. A atualização metodológica	18
1.1. O alvorecer do ensino de segundas línguas	19
1.2. Evolução histórico-metodológica do ensino de LE e L2	26
1.2.1. O método	26
1.2.2. Do século XV à atualidade	27
1.3. Conclusões	62
2. O ensino e aprendizagem de LE e L2: Questões epistemológicas.....	63
2.1. Teorias e modelos de aprendizagem e aquisição de uma língua: a teoria de Chomsky, o modelo de Krashen, entre outros.....	64
2.1.1. A teoria Behaviorista ou comportamental	65
2.1.2. Chomsky e a gramática generativa ou universal	66
2.1.3. A orientação funcional-cognitiva	68
2.1.4. A teoria interacionista.....	70
2.1.5. A teoria de H. H. Stern	71

2.1.6. O modelo de S. D. Krashen	72
2.1.7. Contribuições psicolinguísticas.....	74
2.1.7.1. O modelo de Willem Johannes M. Levelt - referente ao processamento da língua	75
2.1.7.2. O modelo de Juan Mayor Sánchez - dedicado à aquisição de uma segunda língua	79
2.1.7.2.1. Fatores básicos do processamento de uma L2	80
2.1.7.2.2. Mecanismos, métodos e estratégias do processamento de L2	82
3. Conclusões	83
Capítulo II - Fundamentos teóricos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem lexical na aula de E/LE	91
2. Estudos sobre o ensino-aprendizagem do léxico	92
2.1. Os séculos XX e XXI	92
3. Componentes teóricos que determinam o ensino-aprendizagem do vocabulário	95
3.1. A competência semântico-lexical	97
3.2. A Abordagem Comunicativa e a Lexical: dois modelos teóricos para o ensino do vocabulário.	101
4. Características metodológicas sobre o estudo do léxico	122
4.1. Condutas metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário	125
5. Conclusões	138
Capítulo III - Proposta metodológica para o ensino, aprendizagem e consolidação lexicais do E/LE	140
3. A importância das metodologias no estudo de segundas línguas.....	140
3.1. Considerações sobre a abordagem didática ao E/LE	142
3.2. Aplicações didáticas para o estudo do E/LE - Técnicas e estratégias	147
3.2.1. O diagrama de regulação graduada	148
3.2.2. O modelo em espiral	155
3.2.3. O método reflexivo-projecional	192
3.3. Concretização e aplicabilidade da proposta metodológica para o ensino- aprendizagem do E/LE	196
4. Conclusões	206
Conclusão	209

Bibliografia e Webgrafia	212
Bibliografia geral.....	212
Manuais escolares para o estudo do E/LE	231
Dicionários	233
Gramáticas.....	233
Webgrafia	234

Índice de figuras

Figura 1 - Quadro para o exame da aprendizagem de L2	72
Figura 2 - O falante como processador de informações.....	77
Figura 3 - Organização interna de uma unidade lexical	78
Figura 4 - Modelo de aquisição (ensino-aprendizagem) de uma L2	80
Figura 5 - Ligações lexicais.....	120
Figura 6 - Hiperligações lexicais	120
Figura 7 - Exposição metodológica para a aprendizagem do léxico proposta por José Ramón Gómez Molina.....	127
Figura 8 - Bidimensionalidade da apresentação do vocabulário.....	146
Figura 9 - Diagrama de regulação graduada	148
Figura 10 - Regulação graduada em campos semântico-lexicais específicos.....	151
Figura 11 - A espiral	156
Figura 12 - A imagem espiriforme	156
Figura 13 - O modelo em espiral	161
Figura 14 - Estrutura orgânica do método reflexivo-projecional.....	194
Figura 15 - Projeção mental do modelo em espiral.....	195

Índice de anexos

Anexo 1 - Modelo do questionário aplicado a alunos portugueses de E/LE.....	237
Anexo 2 - Cantidades, recipientes y productos.....	239
Anexo 3 - Billetes de los medios de transporte.....	240
Anexo 4 - Transportes y viajes; El régimen preposicional de los verbos.....	250
Anexo 5 - Questionários preenchidos pelos informantes.....	cd

Lista de abreviaturas

A1-A2, B1-B2 e C1-C2 - Níveis comuns de referência para o ensino e aprendizagem das línguas

AFI - Alfabeto Fonético Internacional

AILA - Associação Internacional de Linguística Aplicada

IPA - International Phonetic Alphabet

ASELE - Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

ASL - Aquisição de Segundas Línguas

AVE - Alta Velocidad Española

CLT - Communicative language teaching

CT1 - Curso de Ciências e Tecnologias 1

CT2 - Curso de Ciências e Tecnologias 2

CT3 - Curso de Ciências e Tecnologias 3

LHCAV - Curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais

LH1 - Curso de Línguas e Humanidades 1

E/LE - Espanhol, Língua Estrangeira

ESF - Escola Secundária com 3º ciclo do Fundão

ESO - Enseñanza Secundaria Obligatoria

LA - Linguística Aplicada

LE - Língua(s) Estrangeira(s)

LM - Língua Materna

L1 - Língua Primeira/Língua Materna

L2 - Língua(s) Segunda(s)

MCER - *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*

PC - Personal Computer

PL - Psicolinguística

PSOE - Partido Socialista Obrero Español

REALE - Revista de estudios de adquisición de la lengua española

TVE - Televisión Española

UBI - Universidade da Beira Interior

Agradecimentos

Nesta secção, quero expressar o meu profundo e sincero agradecimento a um conjunto de pessoas que me auxiliaram na realização do presente estudo.

Ao Professor Doutor Paulo Osório, pela inequívoca orientação e pelos doutos conselhos ao longo da elaboração da tese. O seu contributo foi imprescindível para organizar as minhas ideias e enriquecer a investigação. Por tudo, manifesto o meu reconhecimento e imensa gratidão.

À Professora Doutora Graça Sardinha, pelo apoio e disponibilidade contínuos. O seu dinamismo, infundido ao longo da investigação, contribuiu de forma determinante para o aperfeiçoamento da tese.

À Professora Doutora María Jesús Fernández, por tudo o que me ensinou nas aulas de Mestrado lecionadas na UBI e pela bibliografia aconselhada.

Aos meus colegas de escola, a quem recorri, por diversas vezes, para resolver dificuldades relacionadas com aspetos informáticos pontuais e traduções do inglês.

À Dra. Olga Abrantes, responsável pelo Serviço do Empréstimo Interbibliotecário da UBI, pela atenção, disponibilidade e simpatia.

À minha família, pela compreensão demonstrada e constante incentivo.

Agradeço também a DEUS, por estar comigo.

Resumo

Com o presente estudo, investiga-se o ensino do léxico espanhol, como língua estrangeira, a alunos de língua materna portuguesa e propõem-se linhas específicas de atuação metodológica. Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem é analisado de acordo com a bidimensionalidade que o caracteriza: por um lado, a transmissão de saberes e, por outro, a correspondente aprendizagem. O docente é considerado um agente ativo, com tarefas didáticas bem definidas e fundamentais ao progresso da competência comunicativa do aprendente; este, à semelhança do professor, também é visto como um elemento dinâmico, que adota uma postura didática responsável, autónoma e interventiva no seu percurso de aprendizagem lexical.

Inicialmente, parte-se de uma indagação histórico-metodológica referente ao ensino de segundas línguas, evidenciando a evolução de diversas condutas pedagógicas. Em seguida, apresentam-se teorias e modelos de aprendizagem e aquisição de idiomas, através dos quais, é bem visível um conjunto de interpretações e propostas, que visam explicar a complexidade do fenómeno linguístico. Entre elas, destacam-se algumas contribuições no âmbito da Psicolinguística, que analisam o processamento da linguagem, em geral, e das segundas línguas, em particular, fazendo referência a certos mecanismos, métodos e estratégias.

Posteriormente, é realizada a fundamentação teórica e metodológica do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, enquanto idioma não materno. Numa primeira parte, analisa-se a competência semântico-lexical, e o seu valor na didática das línguas, e examinam-se duas Abordagens para o ensino do vocabulário: a Comunicativa e a Lexical. Com base nestas Perspetivas, procede-se à explanação de determinados conceitos linguísticos e condutas aplicadas ao ensino do vocabulário. Num segundo momento, faz-se referência às características metodológicas inerentes ao estudo do léxico, destacando propostas e modelos didáticos, orientadores do processo de ensino-aprendizagem do vocabulário.

Ao ter em consideração os pressupostos teórico-práticos supramencionados, apresenta-se uma sugestão metodológica, que visa auxiliar o trabalho do professor e desenvolver a competência comunicativa do aluno. Quer a estrutura esquemático-organizacional, quer a natureza teórica, que a conforma, atendem, em especial, à realidade didática experienciada pelo docente de espanhol, como língua estrangeira, e pelo aprendente, ambos falantes de língua materna portuguesa. Daí que seja concedida uma notável relevância às semelhanças entre a sua língua nativa e o idioma ensinado e aprendido.

Na origem da proposta didática em causa, está a consciência da utilidade e preponderância que uma conduta metodológica (adequada) representa para o processo de ensino-aprendizagem do léxico. O facto de cada um dos elementos - professor e aluno - ter ao seu dispor orientações que o levem a adotar técnicas coerentes e objetivas e estratégias profícuas constitui um apoio de extrema importância tanto para ensinar, como para aprender

as unidades lexicais. Através deste auxílio pedagógico, é mais fácil desenvolver atuações pedagógicas flexíveis, dinâmicas e eficazes, que conduzam ao esperado aperfeiçoamento da habilidade linguística.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; metodologia; léxico; vocabulário; unidades lexicais

Resumen

Con el presente estudio, se investiga la enseñanza del léxico español, como lengua extranjera, a alumnos de lengua materna portuguesa y se proponen líneas específicas de actuación metodológica. En este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje es analizado de acuerdo con la bidimensionalidad que lo caracteriza: por un lado, la transmisión de saberes y, por otro, el correspondiente aprendizaje. El docente es considerado un agente activo, con tareas didácticas bien definidas y fundamentales para el progreso de la competencia comunicativa del aprendiz; éste, a semejanza del profesor, también es visto como un elemento dinámico, que adopta una postura didáctica responsable, autónoma e participativa en su trayecto de aprendizaje léxico.

Inicialmente, se parte de una indagación histórico-metodológica referente a la enseñanza de segundas lenguas, evidenciando la evolución de distintas conductas pedagógicas. A continuación, se presentan teorías y modelos de aprendizaje y adquisición de idiomas, a través de los cuales, es bien visible un conjunto de interpretaciones y propuestas, que buscan explicar la complejidad del fenómeno lingüístico. Entre ellas, se destacan algunas contribuciones en el ámbito de la psicolingüística, que analizan el procesamiento del lenguaje, en general, y de las segundas lenguas, en particular, haciendo referencia a ciertos mecanismos, métodos y estrategias.

Posteriormente, se realiza también la fundamentación teórica y metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, como idioma no materno. En una primera parte, se analiza la competencia léxico-semántica y su valor en la didáctica de las lenguas, y se examinan dos Perspectivas para la enseñanza del vocabulario: la Comunicativa y la Léxica. Con base en dichas Perspectivas, se procede a la explicación de determinados conceptos lingüísticos y conductas aplicadas a la enseñanza del vocabulario. En un segundo momento, se hace referencia a las características metodológicas inherentes al estudio del léxico, destacando propuestas y modelos didácticos, orientadores del proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario.

Al considerar los presupuestos teórico-prácticos anteriormente mencionados, se presenta una sugerencia metodológica, que busca auxiliar el trabajo del profesor y desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Tanto la estructura esquemático-organizacional, como la naturaleza teórica, que la compone, atienden, en especial, a la realidad didáctica experimentada por el docente de español, como lengua extranjera, y por el aprendiz, ambos hablantes de lengua materna portuguesa. De ahí que sea concedida una notable relevancia a las semejanzas entre su lengua nativa y el idioma enseñado y aprendido.

En el origen de la propuesta didáctica en causa, está la conciencia de la utilidad y preponderancia que la conducta metodológica (adecuada) representa para el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. El hecho de que cada uno de los elementos - profesor y alumno - tenga a su disposición orientaciones que le lleven a adoptar técnicas coherentes y

objetivas y estrategias útiles constituye un apoyo de extrema importancia tanto para enseñar, como para aprender las unidades léxicas. A través de este auxilio pedagógico, es más fácil desarrollar actuaciones pedagógicas flexibles, dinámicas y eficaces, que conduzcan al esperado perfeccionamiento de la habilidad lingüística.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje; metodología; léxico; vocabulario; unidades léxicas

Introdução

0.1. Importância e justificação da investigação

Ser professor envolve a importante tarefa de ajudar os alunos a crescer, a desenvolver o seu intelecto, dotando-os de uma base científica sólida e capaz de responder às necessidades quotidianas. Através de tão nobre exercício, a transmissão de conhecimentos assume uma preponderância suprema na educação da sociedade, moldando-a pelo desenvolvimento pessoal e social que encerra em si própria. Assim, o trabalho docente constitui uma função enriquecedora tanto para quem o exerce como para quem beneficia dele e representa um conjunto heterogéneo de processos e práticas laborais - organização, alargamento e apropriação de saberes -, que visa sobretudo o crescimento intelectual do aprendente.

É nesta perspetiva que o docente se define como um sujeito, em exercício e interação com o outro, produtor e difusor de conhecimentos na e para a sociedade, movendo-se num universo de ação educativa que se desenvolve no ensino-aprendizagem e concomitantemente na gestão de diferentes contextos educativos. Enquanto profissional, assume um papel fulcral, delicado e, não raras vezes, arriscado, pois além de trabalhar com pessoas/alunos representantes de mundos regidos por especificidades ímpares, também se depara com a necessidade de distinguir e selecionar materiais e procedimentos, tendo em atenção a complexidade das conceções, conhecimentos, sensibilidades, emoções, valores, ideias, crenças e expetativas.

A docência sempre foi reconhecida no seio da comunidade sócio-educativa pelo seu caráter de responsabilidade e partilha/transmissão de saberes, pela competência ao nível do domínio não apenas da respetiva função didática nos conhecimentos em que se especializou, mas também pelos vastos saberes nas demais áreas da ciência, da arte e da cultura. A fortuna de quem ensina está intrinsecamente unida a um processo contínuo de desenvolvimento profissional e auto-aperfeiçoamento, com vista à atualização e preparação, para responder a novos desafios de cariz pessoal e laboral que, a seu tempo, encontram o reflexo imediato no trabalho com os alunos.

Quando o professor ensina uma língua estrangeira¹, que não é a sua língua materna², por muito que a domine, sempre se lhe colocarão dúvidas e sentirá a necessidade de

¹ Ao longo da tese, as expressões *língua(s) segunda(s)*, *língua(s) estrangeira(s)* e *espanhol*, *língua estrangeira* serão substituídas por L2, LE e E/LE, respetivamente. Por motivos de fidelidade com os textos originais, a exceção verificar-se-á quando houver citações.

Ao utilizar a sigla L2, concebemos a *língua segunda* (L2) como aquela que o falante aprende/adquire quando está imerso num contexto linguístico - eventualmente diferente daquele onde adquiriu o primeiro idioma - em que a língua alvo de aprendizagem/aquisição tem uma função social e institucional na comunidade linguística; verificando-se da parte do indivíduo a necessidade de comunicação no

consultar várias fontes de informação para expor, da melhor forma possível, os conteúdos em estudo na sala de aula. Deste modo, conjuntamente com a obrigação de “enseñar [al alumno] a comunicarse”³, deverá existir, a cada instante, o cuidado de efetuar uma atualização rigorosa de conhecimentos por parte do agente educativo, instrução que pressupõe “algo más que conocer unas cuantas estructuras lingüísticas”⁴.

Neste contexto, refletindo sobre o próprio trajeto profissional enquanto professor de E/LE, sendo a Língua Portuguesa a nossa LM⁵, já em diversos momentos experienciamos situações que apelaram à referida atualização pedagógica. Surgiram perguntas sobre determinados conteúdos gramaticais ou lexicais, criando a necessidade de consultar dicionários, livros técnicos e não técnicos, além de diferentes materiais didáticos até ser conseguida a explicação exigível, atualizada e pertinente dos conteúdos a ensinar. Este é o caminho que frequentemente percorremos com o objetivo de “hacer aprender a alguien”⁶, de levar um outro - o aluno - a aperfeiçoar a sua formação, alcançando novos conhecimentos, qualidade inerente ao labor docente.

Sem pretendermos assumir qualquer atitude de professor irresponsável, presunçoso e totalmente preparado para dar resposta a todas as necessidades ou dúvidas didático-pedagógicas no âmbito da linguística, decidimos trabalhar com minúcia no estudo do

desenvolvimento do seu processo de socialização. A L2 é a língua que se aprende/adquire em sociedades com dois sistemas linguísticos em contacto, quer seja em situação de bilinguismo, quer seja de diglossia. Ela adquire-se num contexto natural, não apenas institucional, sem grandes esforços de estudo, e em muitos aspetos de maneira semelhante à língua materna. Como é evidente, este processo nunca terá exatamente as mesmas particularidades, uma vez que, ao adquirir/aprender a L2, o falante já possui o conhecimento e a experiência da língua materna. Em relação à sigla LE, quando se emprega, fazemos referência, em traços gerais, ao idioma alvo de ensino-aprendizagem num contexto que carece de função social e institucional. Na aprendizagem da LE, não se verifica a imersão sócio-linguística do falante/aluno.

A distinção entre aprendizagem e aquisição linguísticas foi estabelecida nos primeiros estudos de S. D. Krashen (1981), embora já em 1973 S. P. Corder tivesse feito referência a esta dicotomia. De acordo com Isabel Santos Gargallo (2004: 19), a aquisição “es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma [, mientras que el] aprendizaje es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema [; hay una] internalización de un sistema lingüístico y cultural mediante la reflexión sistemática y guiada de sus elementos”.

A conceptualização referente à aquisição e aprendizagem linguísticas é uma tarefa muito delicada, que não reúne consensos. Se atentarmos nas palavras de Larsen-Freeman e Michael Long (1994: 12) ao afirmarem que “las segundas lenguas no sólo tienen un lugar en la escuela, sino que influyen también en muchas otras esferas de la vida. En el mundo interdependiente en que hoy vivimos, el uso y adquisición de una segunda lengua son omnipresentes”, entendemos facilmente o quão complicado é efetuar qualquer tipo de delimitação conceptual.

² A expressão *língua(s) materna(s)* será substituída por LM sempre que surja no *corpus* textual ou, eventualmente, pela sigla L1. A única exceção coincide com a referida na nota de rodapé anterior.

³ ROMERO GUALDA, M.^a V., “Enseñanza del Vocabulario e Interacción Cultural”. In: *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula.*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, edição de Salvador Montesa Peydró e Antonio Garrido Moraga, Málaga, 1993, p. 179.

⁴ *Idem, Ibidem.*

⁵ A língua portuguesa ou português a que nos referimos na tese é sempre o europeu.

⁶ MORA SÁNCHEZ, M. Ángel, “El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera”. In: *Tendencias actuales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*, Actas del V Congreso Internacional de ASELE, edição de Salvador Montesa Peydró e Pedro Gomis Blanco, Málaga, 1996, p. 222.

vocabulário espanhol⁷, na apresentação em sala de aula e na promoção da sua aprendizagem fora deste espaço. Na realidade, a importância assumida pelo léxico na aprendizagem de LE, em concreto do espanhol, foi o principal fundamento que suscitou a ideia de realizar a atual investigação, constituindo o seu sustentáculo.

A discussão que abrange o estudo⁸ do vocabulário espanhol, em geral, e a jovem, mas entusiasta, correspondente prática pedagógica nas escolas portuguesas, em concreto, constituíram para nós aspetos de grande interesse. No primeiro caso, pela riqueza e diversidade idiomática do espanhol, língua atualmente utilizada em diversos países, assumindo indiscutível importância sócio-económica a nível mundial, e no segundo, devido à possibilidade de refletir e propor práticas letivas adequadas quer ao ensino, quer à aprendizagem de uma LE que ainda é novidade para o discente luso, num contexto rico em pluralidades, o escolar.

Considerando a grandeza do desafio que representa para o docente estrangeiro de E/LE dominar, o máximo possível, o léxico espanhol, por um lado, e conhecer perfeitamente a respetiva metodologia para ensinar o vocabulário na sala de aula, com todas as suas características e especificidades a fim de auxiliar eficazmente o aluno no desenvolvimento da sua autonomia, por outro, optámos por iniciar e efetuar o presente estudo, decididos a consultar, analisar e sistematizar a opinião sobre o tema extraída de vários livros dedicados ao ensino e aprendizagem do léxico e conhecer e apresentar a interpretação científica que oferecem os seus autores⁹.

Outro motivo, não menos importante, que conduziu a esta investigação, foi também o desejo de cultivar e aprofundar os conhecimentos pessoais, relacionados com a didática do ensino lexical, em particular do vocabulário, procurando contribuir com novas formas de abordar esta área da Linguística. Por tais razões, dedicámo-nos ao estudo pormenorizado de diferentes pontos de vista, tanto de cariz teórico dos assuntos em questão como de natureza

⁷ Ao longo da nossa investigação, utilizaremos as designações *espanhol*, *castelhano*, *idioma de Cervantes* ou *língua castelhana/de Cervantes* para denominar a língua espanhola, em qualquer época. Como indica Pilar Mouton (2002), o espanhol ou castelhano é a língua oficial de Espanha e de outras comunidades hispanofalantes e ambos os conceitos têm a mesma validade ao nível do uso. Sendo que a denominação *castelhano* tem origem na variedade que se falou na *Castilla* primitiva, embora depois tenha recebido, como é normal, várias influências, evoluindo e distanciando-se da sua forma original - explicação lógica segundo a origem. Ainda a mesma autora faz menção ao facto de *desde un punto de vista lingüístico* ser preferível utilizar a designação *espanhol* como utilizamos francês, russo ou inglês e fazer uso de *castellano* para alusão à sua primeira etapa de formação e expansão ou à variedade linguística de *Castilla*.

⁸ Na tese, utilizamos a designação 'estudo' para fazer referência não só à nossa investigação, mas também ao ensino e aprendizagem, nomeadamente do E/LE, e, assim, evitar a repetição das palavras *ensino* e *aprendizagem*. Convém ainda aludir que a utilização das expressões 'ensino-aprendizagem' e 'ensino e aprendizagem' tem significações diferentes. No primeiro caso, temos em conta o processo como um todo, em que ambas as atividades - ensinar e aprender - acontecem em simultâneo ou estão em dependência direta. Enquanto no segundo, apontamos para uma abordagem ou referência isolada da função docente - ensinar - ou da tarefa ao cuidado do aluno: aprender. O termo 'apresentação' do léxico ou vocabulário é usado como sinónimo de 'ensino' lexical ou vocabular.

⁹ Ao longo do presente estudo, predominarão as referências bibliográficas de origem espanhola. Tal circunstância justifica-se atendendo, sobretudo, a dois aspetos: o objeto de investigação da tese (o ensino e aprendizagem do E/LE e a metodologia aplicável a esse processo) e um leque alargado e crescente de produções científicas efetuadas por estudiosos espanhóis nesta área pedagógico-didática.

prática, analisando as propostas metodológicas para a correspondente apresentação e aprendizagem.

Em contexto de ensino-aprendizagem, a arte de ensinar vocabulário aparece como uma habilidade que pressupõe um processo, diríamos longo e complexo, em que os participantes (professor e aluno) se embrenham, procurando tirar partido de cada uma das etapas que o compõem. O primeiro deseja ficar satisfeito com o seu desempenho pessoal e profissional, na instrução e educação do discente, enquanto o segundo pretende adquirir conhecimentos novos, úteis e necessários que o ajudarão a vislumbrar um mundo linguístico e cultural antes desconhecido.

Nesta sequência de ideias, apresentaremos uma nova proposta didática para o estudo do vocabulário nas LE, focando particularmente o E/LE¹⁰. Com ela, queremos oferecer uma ferramenta útil ao professor de LE, permitindo-lhe auxiliar a aprendizagem linguística do aluno dentro e fora da sala de aulas e, em paralelo, desejamos promover a autonomia do estudante na aprendizagem do E/LE. Através da nova metodologia, o aprendente de LE poderá colmatar individualmente as dificuldades sentidas, superando-as de maneira formativa. O grande objetivo é munir ambos os agentes de um método dinâmico e impulsionador, que facilite tanto o ensino, como a aprendizagem do léxico.

Antes de esboçar a estrutura didático-pedagógica da nossa sugestão, tivemos a preocupação de consultar as Perspetivas/Abordagens e Métodos¹¹ apresentados por vários autores¹², com o intuito de fundamentar a investigação em progresso; tarefa reveladora da existência de um vasto horizonte, impregnado por uma extensa diversidade de correntes

¹⁰ A nossa proposta didática é constituída por três elementos: o diagrama de regulação graduada, o modelo em espiral e o método reflexivo-projecional. No capítulo III, desenvolveremos esta sugestão metodológica.

¹¹ Os termos *Perspetiva/Abordagem (Enfoque)* e *Método* confundem-se frequentemente, utilizando-se de forma indistinta. Para alguns investigadores da didática das línguas, como por exemplo, A. Sánchez (1997), todas as correntes metodológicas são Métodos: Método Tradicional, Método Situacional, Método Natural, Método Comunicativo, etc.

Em nosso entender, a *Abordagem* adota como base uma reflexão teórica sobre a língua e/ou sobre a aprendizagem, nela há mais espaço para a interpretação e variação individual do que permitiria um *Método*. Como afirma Aquilino Sánchez Pérez (1999: 46) na sua obra *Hacia un Método Integral en la enseñanza de idiomas*, a *Perspetiva* alude “a una *direccionabilidad* o *tendencia general y global*, no a la concreción práctica de esa *direccionabilidad*. No estamos hablando, por tanto, propriamente de *método*”. Por sua vez, este designa um todo fechado, um conjunto de regras baseadas em princípios teóricos determinados que, de um modo sistemático, se aplica na aula; contém uma sucessão de prescrições das tarefas a realizar na sala de aula. Deve permitir trabalhar com todos os tipos de estudante ou grupo em qualquer contexto e situação de aprendizagem. Partilhamos da opinião de Anthony que define *Perspetiva (Enfoque)* como “un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña” e *Método* como “un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. [...] el método es procedimental”. In: «*Approach, method and technique.*», *English Language Teaching*, 17, 1963, pp. 63-67, *apud* RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 2003, p. 28, (tradução do inglês por José M. Castrillo e María Condor).

¹² Dos vários estudiosos, destacamos A. S. Hornby e Harold Palmer, Caleb Gattegno, Charles A. Curran, Charles Fries, Christopher Candlin e Henry Widdowson, E. A. Schenck, Georgi Lozanov, Howard Gardner, James Asher, John Dewey, John Grinder e Richard Bandler, J. Willis e D. Willis, P. Rigg e Tracy Terrell.

metodológicas¹³. Esta pesquisa corroborou uma certeza: a aprendizagem de uma língua não materna é um fenómeno complexo determinado por variados fatores. F. Castro Viúdez refere mesmo que “nadie sabe exactamente cómo se aprende una lengua, a pesar de todas las investigaciones y todas las teorías formuladas sobre el tema”¹⁴, confirmando assim o quão intrincado e labiríntico é o ambiente que envolve todo este processo.

Por conseguinte, impõe-se uma reflexão cuidada acerca dos aspetos da língua em uso, isto é, sobre o emprego dos recursos linguísticos. A consciência metalinguística é fundamental para auxiliar o aluno na sua aprendizagem. A produção de enunciados implica a utilização deste tipo de consciência para selecionar o léxico exigível em cada contexto, estruturar os diferentes elementos linguísticos (unidades lexicais, orações, parágrafos, etc.) e organizar o pensamento, além de coordenar os referidos fatores.

Na senda de procurar esclarecer a problemática circundante ao estudo do léxico numa LE, surgem muitas interpelações relativas à sua apresentação e aprendizagem: o que significa ensinar vocabulário e que vocabulário ensinar, como ensiná-lo, que metodologia usar para seleccioná-lo, organizá-lo e auxiliar a sua aprendizagem, entre outras interrogações. Com esta investigação, procuraremos dar resposta à forma como é possível ensinar e aprender o léxico espanhol, como LE, através de novas técnicas e estratégias; sugestões das quais nos ocuparemos no Capítulo III.

Tentando encontrar respostas atinentes aos aspetos fundamentais do complexo processo de ensino-aprendizagem do léxico espanhol, foi nossa preocupação consultar e expor várias bases teóricas e conceptuais relativas à generalidade das questões do processo supramencionado, assim como os conteúdos didáticos orientados para estabelecer os procedimentos e as técnicas do referido ensino e aprendizagem. O nosso estudo faz alusão aos modelos científicos e práticos propostos por diversos especialistas e investigadores que trabalharam o tema¹⁵.

Ante o exposto, torna-se bem claro um especial interesse linguístico pelo campo do estudo do léxico, motor que nos estimulou a aprofundar a análise da referida área da

¹³ Entre elas, colocamos em relevo a Abordagem Oral e o Ensino Situacional, a Abordagem Lexical, a Abordagem Natural e o Ensino da Língua baseado em Tarefas.

¹⁴ CASTRO VIÚDEZ, F., “Elaboración de una unidad didáctica”. In: *Problemas y Métodos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, edição de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, Madrid, 1994, p. 187.

¹⁵ Destacamos estudiosos como Alberto Zuluaga Ospina, Antonio Pamies Bertrán, Arno Giovannini, Blanca Aguirre Beltrán, Ernesto Martín Peris, Francisca Castro Viúdez, Francisco José Manjón Pozas, Gloria Corpas Pastor, Humberto Hernández, Humberto López Morales, Inmaculada Penadés Martínez, Inmaculada Sanz Álava, Isabel Bueso, Javier de Santiago Guervós, Jesús Sánchez Lobato, José M. Bustos Gisbert, José Ramón Gómez Molina, José Siles Artés, Juan de Dios Luque Durán, Juan Martínez Marín, Juan Mayor, Leonor Ruiz Gurillo, Manuel Alvar Ezquerro, María Auxiliadora Castillo Carballo, María Carmen Izquierdo Gil, María Jesús Beltrán, María José Gelabert, María Victoria Romero Gualda, Marta Baralo Ottonello, Marta Higuera García, Pedro Benítez Pérez, Pilar Yagüe Gutiérrez, Rafael Elías Pisot García, Salomé Torres González, Terencio Simón, Verónica Grande Rodríguez. Mediante a leitura de diversos artigos, livros de investigação direcionados ao ensino-aprendizagem do vocabulário e monografias, tivemos também a oportunidade de conhecer a opinião de vários linguistas externos ao mundo hispânico como Aitchison, Buzan, Canale, Carter, Coady, Corder, Huckin, Koike, Krashen, Lewis, McCarthy, Nation, Richards, Rodgers, Terrell, Wotjak e Zimmerman.

Linguística Aplicada¹⁶ para depois concretizar com uma investigação e proposta metodológica para o ensino-aprendizagem do léxico espanhol, tendo em atenção alunos de LM portuguesa. Com tudo isto, parece-nos indispensável e relevante explicar o porquê da atenção científica demonstrada por tantos filólogos especialistas que trabalharam e continuam a investigar esta área.

Assim, tendo em consideração o estudo de José Siles Artés (1996), podemos confirmar a importância concedida, desde há vários séculos, ao ensino-aprendizagem do léxico. Neste sentido, o autor (1996: 159) afirma que “Si hay un elemento imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera, ése es el de la adquisición del léxico. Así lo avalan materiales lingüísticos muy antiguos que nos han llegado”. Como é perceptível, as afirmações anteriores

¹⁶ Nas palavras de Isabel Santos Gargallo (2004: 16), “La Lingüística Aplicada (LA) es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística”. Para Marcos Marín (2008: 25), o termo técnico Linguística Aplicada, em sentido restrito, “alude al amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionados con el lenguaje o que enfrentan alguna preocupación relacionada con el mismo, dentro de un marco académico, con una metodología basada primordialmente en la lingüística, como ciencia, más la inclusión de los aportes de otras disciplinas y con un desarrollo autónomo”. Em harmonia com a definição de Santos Gargallo (2002) e Marcos Marín (2008), podemos ainda acrescentar que, hoje em dia, este campo de estudo é uma mistura interdisciplinar, onde a Linguística, a Antropologia, a Psicologia e a Educação têm um papel fundamental.

Em busca de um entendimento mais rigoroso do conceito de LA, atendamos à ideologia de Hudson (1999) expressa por Maria da Graça Castro Pinto (2009: 171) ao afirmar que “a linguística aplicada não pode ser vista como a mera aplicação da pesquisa feita em linguística. No tocante à pesquisa e à teoria, a linguística aplicada terá de olhar para lá da linguística*. Por isso, de acordo com Hudson, a pesquisa em linguística aplicada envolve muitas vezes a síntese de pesquisa provinda de uma variedade de disciplinas, nelas incluída também a linguística. E, para além disso, prosseguindo com a mesma fonte, é bom ter presente que a linguística aplicada tem sido igualmente responsável pelo desenvolvimento de pesquisa original em várias áreas da linguística”. Entre elas, podemos enunciar as destacadas por Hudson (2009): o bilinguismo, a literacia e o género.

Ainda fazendo referência à noção de LA, Castro Pinto (2009: 173) parte do estudo de G. R. Tucker (s/d: 1 de 2) e declara que “a Direcção da AILA define actualmente a linguística aplicada como “um meio de ajudar a resolver problemas específicos na sociedade” e acrescenta que “a linguística aplicada foca a sua atenção nas numerosas e complexas áreas da sociedade em que a linguagem desempenha um papel”. A presente definição mostra bem como a AILA sentiu a necessidade de encontrar uma definição capaz de acompanhar os desenvolvimentos da área de que se ocupa e o seu carácter interdisciplinar. Quer dizer que, para além do ensino de línguas estrangeiras e da tradução por meio de máquinas, são hoje também contempladas áreas olhadas como centrais em termos de linguística aplicada como a linguagem para fins especiais (por exemplo, problemas de linguagem e de comunicação relacionados com a aviação, distúrbios de linguagem, direito, medicina, ciência), política e planeamento da linguagem e assuntos relativos à linguagem e à literacia”. Dentro da mesma ideologia, Castro Pinto (2009: 174) afirma que “Muitos linguistas aplicados, conforme se pode ver em Widdowson (2006: 93-94), preocupam-se com salientar que a linguística aplicada não diz só respeito à aprendizagem de línguas na sala de aula, mas também ao uso da linguagem no dia a dia; não diz apenas respeito à pedagogia mas igualmente à interacção social, à terapia da fala, à linguística forense, etc. Todas as áreas que foram acrescentadas tendem a ser olhadas de forma mais elevada do que o mero ensino de línguas, visto que estão associadas a actividades com mais prestígio - sociologia, medicina, direito. Tal facto não pode ser olhado, como é óbvio, com indiferença (ver Widdowson 2006: 94). A linguística aplicada afasta-se assim, em conformidade com a fonte mencionada, do ensino de línguas e a linguística deixa de ser a única, nem mesmo a primeira, disciplina com a qual a linguística aplicada se relaciona. Dito diferentemente, a linguística aplicada passa a relacionar-se com várias disciplinas”. Na opinião da estudiosa, corroborando a posição de Moita Lopes (2006), “a linguística aplicada deve ser vista como “uma abordagem construída inter/transdisciplinarmente” (Moita Lopes (org.) 2006: contracapa) [que] constitui [...] uma tomada de posição [...] a] ser assumida sem reticências por quem se dedica a esta área de investigação”.

*Neste âmbito, a investigadora (2009: 171) realça o pensamento de Moita Lopes (2006: 101), “segundo o qual a distinção tradicionalmente feita entre uma linguística que se ocupa da teoria e uma linguística aplicada que se ocupa da prática já não ser pertinente”.

destacam inequivocamente a utilidade e interesse dispensados à componente lexical na aprendizagem da LE.

Continuando, o mesmo linguista (1996) fundamenta a sua opinião indicando como exemplo as necessidades da vida quotidiana que levaram o homem de épocas passadas a procurar melhores condições para a sua existência, enquanto ser social que se movimentava nas mais diversas áreas da comunidade linguística em que se inseria. Ele organizava e utilizava uma espécie de compilações vocabulares em várias línguas, que continham as palavras mais importantes para estabelecer os diálogos com os nativos, para desenvolver-se e sobreviver, linguisticamente, na nova sociedade.

Tal espécie de repositórios, folhetos ou pequenos livros podem considerar-se os antecessores dos manuais modernos conhecidos com a designação de compêndio, representando os baluartes do ensino e aprendizagem das LE, onde o estudo do léxico ocupa um espaço vital. Em nosso entender, esta investigação deve apoiar-se e, simultaneamente, demonstrar toda a importância contida na dualidade inerente à sua matéria-prima, o lexema/signo. Como é do conhecimento comum, a língua é um conjunto de signos¹⁷ que nunca existem à margem dos significados que transmitem, aparecem sempre realizados em determinadas palavras que, agrupadas entre si, servem para efetuar o ato de comunicação. Segundo Saussure (1978: 36), a língua constitui “um sistema de sinais distintos correspondendo a ideias distintas”.

Em síntese, a importância da análise da componente lexical de um idioma estrangeiro e a respetiva consolidação revelam-se na característica básica e no objetivo primordial do seu ensino e aprendizagem: saber comunicar. E para efetuar a comunicação oral e escrita são

¹⁷ O conceito de *signo* é abordado por diversos linguistas. De acordo com Jeanne Martinet (1983: 55 e 74), “um signo é uma entidade de duas faces [que apresentam uma] coincidência perfeita entre [essas] duas faces, precisamente porque elas resultam conjunta e solidariamente [; é] algo de perceptível que revela outra coisa que, de outro modo, não seria revelada”. Por seu lado, Luis J. Prieto refere que o signo pode ser considerado como indício* artificial que “«desencadeia um acto sémico.»”. In: *Messages et signaux*, p. 15, *apud* MARTINET, Jeanne, *Ibidem*, p. 59. No entender de Christian BAYLON e Paul FABRE (1979: 12), “um signo linguístico, em sentido lato, designa um elemento A que representa um outro elemento B, ou lhe serve de substituto”. A nível linguístico, os mesmos autores referem que, a partir de Ferdinand de Saussure, tornou-se habitual caracterizar o signo como sendo “dotado de um conteúdo semântico (significado) e de uma expressão fónica (significante): une um «conceito e uma imagem acústica»”, “a relação entre significante e significado é arbitrária e necessária”, “realiza-se no tempo”, “é diferencial” e “pertence ao sistema que constitui a língua; cada signo só tem valor por oposição aos outros signos do sistema.”, *Idem, ibidem*, pp. 14-15. Na opinião de Umberto Eco (1976: 169), “un signo es la correlación de una forma significativa a una (o a una jerarquía de) unidad que definiremos como significado. En este sentido, el signo es siempre semióticamente autónomo respecto de los objetos a los que puede ser referido”.

*“O indício pode preceder aquilo que ele manifesta, produzir-se ao mesmo tempo, prolongar-se muito para além. Sem dúvida, os dois devem em dado momento, por curto que seja, «coexistir» (...) O que caracteriza o indício é que ele está lá, perceptível, manifesto, à disposição do homem, ao qual pertence identificá-lo pelo que ele é, atribuir-lhe, onde e quando ele se manifesta, a interpretação pretendida”. In: MARTINET, Jeanne, *op. cit.*, pp. 58-59. Luis J. Prieto define indício como “facto imediatamente perceptível que nos dá a conhecer qualquer coisa a propósito de um outro que não é imediatamente perceptível”, “*Sémiologie*”. In: *Le Langage, La Pléiade*, 1968, p. 95, *apud* BAYLON, Christian e FABRE, Paul, *op.cit.*, p. 12.

necessárias as unidades lexicais¹⁸ que integram o léxico de uma língua¹⁹. Conseguir a competência comunicativa, que é o centro do desenvolvimento e a finalidade de todo o processo de estudo de idiomas estrangeiros, determina-se, em boa medida, pela incorporação dos conteúdos léxicos.

Como anteriormente afirmámos, a apresentação do vocabulário na aula de LE tem sempre um fim claro e conciso que compreende o desenvolvimento e a melhoria da competência comunicativa dos alunos. Por isso, o léxico é uma componente fundamental dentro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, considera-se também que o vocabulário desempenha um papel básico na compreensão e produção textuais, razão pela qual ocupa um espaço importantíssimo na didática dos idiomas e é uma parte essencial do nosso trabalho como professores.

Por outro lado, a aprendizagem do léxico constitui uma atividade obrigatória no acesso do falante estrangeiro à cultura e vida do povo, cujo idioma se empenhou em conhecer. Segundo Romero Gualda (1993: 180), para os filólogos, os múltiplos estudos de vocabulário foram os que melhor representaram a relação homem - língua, o que não será novidade, pois como é do conhecimento de todos a linguagem é um facto cultural, que “serve o pensamento e só por ele existe”²⁰. Também Rohlfs refere que “la historia de las palabras nos ofrece mejor que cualquier otra materia la posibilidad de practicar investigaciones científicas basadas en cimientos culturales”²¹. Isto é, podemos dizer que ensinar léxico

¹⁸ No corpo da tese, salvo algumas exceções (comparar, explicitar, distinguir, citar e evitar repetições da expressão ‘unidade(s) lexical(is)’ ou apenas da palavra ‘lexical’), utilizaremos a designação ‘unidade lexical’ em vez de palavra(s), vocábulo(s), lexema, unidade vocabular, unidades significativas ou unidade do léxico, porque, em harmonia com vários autores (Lewis, 1993: 90; Bogaards, 2001: 326-327; Gómez Molina, 2004: 497), consideramos que a dicotomia vocabulário-gramática é, não raras vezes, dispensável, ao nível didático. Para definir o conceito de unidade lexical, Bogaards (1994: 19) baseia-se no estudo de Cruse (1986: 77) e afirma que as unidades lexicais são “«l’union d’une forme lexicale et d’un sens unique» [(...); elles sont] «les plus petites parties qui répondent aux deux critères suivants: une unité lexicale doit être au moins un constituant sémantique [(...) et] un mot»”. De acordo com as palavras de Bogaards, podemos ainda acrescentar que as unidades lexicais são unidades mínimas para determinadas propósitos sintáticos, semânticos e pragmáticos. Além do mais, detêm grande complexidade linguística, são atualizadas* como um todo significativo (*importancia capital, entablar amistad...*) ou não (*viajar en, montar a...*) e aceites socialmente. No entanto, tal como Gómez Molina (1997: 73), sublinhamos que “la unidad léxica por excelencia es [y será siempre] la palabra”.

*Entendemos a atualização lexical como o ato de usar, correta e adequadamente, a língua (as unidades lexicais) em contexto, promovendo a sua natureza multidiversificada enquanto fenómeno linguístico criador, veículo portador e transmissor de valores, etc. No processo de ensino-aprendizagem do E/LE, essa atualização constitui o principal objetivo de quem ensina - o professor - e de quem aprende - o aluno -, e é alcançável com maior facilidade depois do aperfeiçoamento da competência comunicativa através do modelo em espiral - proposta metodológica desenvolvida no capítulo III da tese.

¹⁹ Neste momento, parece-nos útil fazer a distinção entre léxico e vocabulário. Alguns estudiosos (Benítez Pérez, 1994, p. 9; Gómez Molina, 2004, p. 497; Izquierdo Gil, 2003, p. 43) fazem uma distinção terminológica entre os dois termos, relacionada com a diferenciação entre léxico ativo e passivo. Desta forma, o léxico é o conjunto completo das palavras da língua, isto é, das unidades lexicais simples e complexas, idiosincrásicas, que supõe a entrada (*input*) de toda a ampliação da competência comunicativa, enquanto o vocabulário é a sua atualização no discurso (produção e compreensão) e segundo as situações comunicativas. Izquierdo Gil compara esta diferenciação com a dicotomia entre *langue* e *parole* de Saussure, sendo que o léxico está no âmbito da *langue* e o vocabulário no da *parole* (2003, p. 43).

²⁰ SAUSSURE, Ferdinand De, *ibidem*, p. 33.

²¹ ROHLFS, G., *Estudios sobre el léxico románico*, Madrid, 1979, *apud* ROMERO GUALDA, M.ª V., “Enseñanza del vocabulario e interacción cultural”. In: *El español como lengua extranjera: De la teoría*

significa ensinar cultura através da manifestação de experiências realizadas. Assim, partilhamos da opinião de Jesús Sánchez Lobato (1999: 7-8) ao afirmar

“La lengua forma parte del sistema cultural (...) [Ella] es siempre espejo de la cultura y de las formas de vida de la colectividad que la habla. Es, por tanto, en este sentido, un ser proclive al cambio (...) que se adapta con facilidad al entorno, y que nombra las relaciones sociales y culturales establecidas de acuerdo con la época y sus diversos usuarios”.

As orientações culturais de qualquer sociedade modificam-se com o passar do tempo, alteram-se num processo naturalmente contínuo e dinâmico. Como bem sabemos, os costumes, tradições, ideias e valores próprios das vivências humanas vão sofrendo alterações e apresentam características resultantes de tal sistema que, invariavelmente, se refletem no pensamento e, conseqüentemente, na linguagem dos seres humanos. Neste contexto, Eugenio Coseriu (1977: 51) sublinha que “En ningún otro dominio de la cultura sobrevive el pasado tanto como en la lengua”. O mesmo autor (1977: 78) define “...el lenguaje (...) [como] una forma de cultura, quizás la más universal de todas, y, de todos modos, la primera que distingue inmediata y netamente al hombre de los demás seres de la naturaleza”²².

Outro elemento que determinou verdadeiramente a nossa decisão de realizar esta investigação referente à problemática do léxico espanhol foi a complexidade do labor docente desenvolvido na sala de aula, trabalho que, em parte, justifica a importância do estudo sobre o vocabulário. Tendo consciência do facto de que o ensino do vocabulário pode ser um processo onde não se vislumbra o ocaso, uma vez que a riqueza lexical é inesgotável, o objetivo do professor deve consistir não tanto na apresentação de uma quantidade extensa de vocabulário, mas sim nas suas características qualitativas.

A tarefa do profissional docente encontra-se vinculada à habilidade de planificar e organizar a componente lexical que vai apresentar, a saber como seleccionar o vocabulário, de acordo com os diferentes critérios do ensino, que técnicas e recursos utilizar para ensinar as unidades lexicais, e que mecanismos e estratégias colocar ao dispor dos alunos para que estes consigam melhores resultados no seu processo de aprendizagem. Com base na sua atuação, conseguirá que os aprendentes desenvolvam as várias competências e encarem com confiança e de forma autónoma a riqueza lexical, adotando procedimentos didático-pedagógicos úteis e eficazes.

Quem ensina E/LE deve ter em consideração todas as estruturas que compreendem o processo de apresentar o vocabulário (os níveis de aprendizagem, as sequências didáticas e os

al aula., Actas del III Congreso Nacional de ASELE, edição de Salvador Montesa Peydró e Antonio Garrido Moraga, Málaga, 1993, p.180.

²² Os conceitos de língua e de linguagem surgem numa forte relação de dependência, facto que nos leva a partilhar da convicção de Coseriu (1977: 48), quando afirma que “El lenguaje se presenta como «lengua», o «idioma», es decir, como históricamente determinado (por ejemplo, como lengua española, alemana, inglesa, francesa, etc.)”.

objetivos e conteúdos intrínsecos a cada uma²³) para ajudar e orientar os estudantes, na complexidade que semelhante tarefa supõe. Resumindo, o professor de E/LE tem que conhecer a metodologia do ensino do vocabulário para favorecer a sua aprendizagem e domínio por parte dos discentes.

Esta tese analisa dificuldades lexicais, tendo em consideração alunos de LM portuguesa, e oferece ferramentas didáticas a desenvolver tanto pelo professor, como pelo aluno, durante o processo de ensino-aprendizagem. Através de um questionário (Anexo 1) feito a estudantes portugueses de E/LE, obtém-se a informação indispensável referente à sua ligação com a língua espanhola e respetiva cultura e uma visão geral do conhecimento vocabular relativamente a três campos lexicais. Os resultados obtidos, sobretudo, na segunda parte do questionário²⁴ servirão de fundamento às afirmações e desenvolvimento da nossa proposta metodológica, nomeadamente, do primeiro elemento: o diagrama de regulação graduada²⁵.

Neste estudo, o questionário desempenha a função de complemento justificante e exemplificativo. Conscientemente, não é utilizado como objeto de análise exaustiva, pois, com ele, apenas queremos demonstrar a existência de várias semelhanças lexicais entre o português e o espanhol e respetivas vantagens no processo de ensino e aprendizagem lexical. O importante é evidenciar que as duas línguas ibéricas partilham imensas afinidades, que ajudam o aluno de LM portuguesa a aprender o espanhol, facto que o professor de E/LE deve ter em muita atenção. Através do referido questionário, comprovamos que o aluno, ao iniciar o estudo da língua espanhola, ainda sem aprender o vocabulário de três campos semântico-lexicais, já consegue atualizar, isoladamente ou em frases, um número considerável de unidades.

²³ Ao abordar, no nível B2, a unidade didática *El trabajo*, será mais adequado aprofundar o estudo do vocabulário referente a profissões e/ou saídas profissionais, prescindindo de um aperfeiçoamento cuidado do vocabulário relacionado com *las fiestas*, por exemplo. Este, por sua vez, será estudado ao pormenor na unidade com o mesmo nome.

A sigla B2 faz parte do conjunto dos níveis comuns de referência para o ensino e aprendizagem do espanhol (A1-A2, B1-B2 e C1-C2) estabelecidos pelo *Consejo de Europa* no *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Para termos uma perceção cabal da adequação dos referidos níveis às situações de ensino-aprendizagem, devemos saber que “la relación de *Objetivos generales* se presenta organizada con criterios distintos en el primer punto (dimensión de agente social) y en los puntos segundo (hablante intercultural) y tercero (aprendiente autónomo). En la dimensión de *agente social* se presentan los objetivos distribuidos en tres etapas, que se corresponden con el análisis del MCER. La etapa o estadio *inicial* - A1 y A2 - define la capacidad lingüística de lo que el MCER denomina *usuario básico*. La etapa o estadio *avanzado* - B1 y B2 - define la capacidad del *usuario independiente*. Y la etapa o estadio *superior* - C1 y C2 -, la del *usuario competente*”. In: *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español, B1-B2*, Carmen Caffarel Serra (dir.^a), Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Madrid, 2008, p. 17.

²⁴ O questionário é constituído por duas partes, a primeira - dados pessoais e contacto com o espanhol - será utilizada apenas ao iniciar o ano letivo, enquanto a segunda, sofrendo os reajustes semântico-lexicais adequados e pertinentes, revelar-se-á sempre uma técnica útil à preparação (seriação e previsão temporal, de acordo com as dificuldades/erros dos alunos) do ensino lexical. Num contexto letivo, este instrumento didático poderá ser utilizado pelo docente de E/LE no início da unidade didática objeto de estudo ou numa abordagem prévia a cada campo semântico-lexical.

²⁵ A denominação atribuída por nós a este instrumento didático para o ensino-aprendizagem das segundas línguas e, em especial do E/LE, surgiu a partir da unidade lexical latina *regula*. A associação, analisada no momento próprio, deve-se à analogia da funcionalidade didático-pedagógica do referido instrumento com a disposição estético-formal do objeto a que o lexema deu nome: a régua graduada.

O objetivo não é conduzir o aluno à realização de legendagens, associações ou descobertas, mas antes verificar a sua competência/conhecimento inconsciente do léxico espanhol e, atendendo a esse saber, demonstrar que há necessidade de regular o ensino lexical em função do aluno e vocabulário a aprender. Relativamente à capacidade de efetuar atualizações lexicais a partir da LM, é útil salientar que estamos perante um fator motivacional basilar para os aprendentes e é, sem dúvida, um bom pretexto para o docente refletir com eles sobre as semelhanças lexicais a que nos temos referido, assim como às estratégias de aprendizagem que elas justificam.

O questionário em análise foi apresentado a alunos falantes de LM portuguesa, que frequentam o nível 1 de E/LE e fazem parte de duas turmas. Um dos grupos constitui a turma A do 7º ano e o outro a turma de 10º ano, formada por discentes das turmas CT1, CT2, CT3, LHCAV e LH1. Essa apresentação teve lugar nos dias 24 e 25 de outubro de 2011, respetivamente. A nossa escolha, no que diz respeito aos níveis de E/LE eleitos e ao momento do ano letivo, é feita intencionalmente, pois, como anteriormente sublinhámos, o objetivo básico consiste em demonstrar a capacidade de atualização lexical que os estudantes detêm em relação à língua espanhola, antes de lhes ser apresentado na aula o vocabulário solicitado. Essa idoneidade linguística inconsciente e prévia aos contactos com o vocabulário espanhol dos campos lexicais apresentados é evidente nas produções obtidas (*vide* Anexo 5).

Enquanto instrumento didático ao dispor do professor de E/LE no dia a dia profissional, o questionário funciona como utensílio orientador, útil à planificação do vocabulário. Com base nas respostas dos alunos, é possível conhecer as dificuldades lexicais dos aprendentes - função diagnóstica - e, conseqüentemente, delinear a atuação didática adequada (técnicas, vocabulário alvo de análise, tempo de trabalho...) à superação dos obstáculos linguísticos. É precisamente este questionário que poderá servir de alicerce pedagógico ao diagrama de regulação graduada. Assim, ao preparar o ensino lexical, o docente delinear a sua conduta de forma objetiva e coerente, contribuindo indiscutivelmente para o progresso da competência comunicativa dos alunos.

Como afirmámos, a inquirição permitirá conhecer as dificuldades iniciais que a aprendizagem do léxico espanhol apresenta aos estudantes portugueses e constitui uma base real para planificar o ensino e a aprendizagem lexicais. Em nosso entender, a aplicação do questionário é muito útil para o professor de E/LE, pois fornece-lhe um auxílio fiável, que o ajuda na seriação lexical e regulamentação temporal do ensino. Nestes moldes, é possível estabelecer uma conceção genérica da apresentação do vocabulário, e, ao mesmo tempo, obter uma visão metodológica aplicável à execução da citada componente do ensino de E/LE em geral.

Acreditamos que o anteriormente mencionado justifica a importância e utilidade de fazer um estudo sobre o ensino e a aprendizagem do léxico espanhol, tendo em consideração falantes (professor e aluno) de LM portuguesa. A novidade assenta na proposta metodológica tripartida e dirigida a docentes e alunos e à aplicação do método de questionário a alunos de

E/LE para delinear a atuação do professor ao preparar o estudo do vocabulário. As várias questões elaboradas permitem, por um lado, adotar procedimentos de ensino centrados nos conhecimentos informais do aluno, valorizando o saber linguístico existente (análise das semelhanças entre o português e o espanhol) e, por outro, estão vocacionadas para a superação de percepções lexicais erradas ou inadequadas (exploração dos *falsos amigos*, por exemplo). Desta forma, julgamos ser possível agilizar a atuação do professor e potenciar o sucesso do aprendiz.

Neste âmbito, o questionário que preparámos para aplicar a estudantes portugueses, mas sobretudo o universo metodológico da nossa proposta didática constituem uma inovação importante para melhorar o ensino do léxico espanhol e a aprendizagem dos estudantes lusos. Assim, podemos referir que a sequência de sugestões didáticas apresentadas atesta, em geral, a importância dos atos de ensinar e aprender léxico como áreas fundamentais de um extenso processo. As linhas de investigação apresentadas, além de constituírem a base orientadora do estudo que agora desenvolvemos, consubstanciam os pontos de partida que despertaram interesse e atenção, motivando-nos a investigar sobre a área da Linguística supramencionada.

0.2. Objetivos

Os propósitos fundamentais da presente tese consistem em examinar os diferentes elementos que compõem o processo do ensino e aprendizagem da componente lexical nas aulas de E/LE e centrar a essência da investigação no desenvolvimento do referido fenómeno didático. Integrada nestes fins encontra-se a sugestão pessoal de uma proposta metodológica para o estudo das LE, focando particularmente o E/LE. Para concretizar tais desígnios, traçámos uma série de objetivos que poderiam ser agrupados em fundamentos teórico-conceituais e apresentação metodológica.

A primeira das finalidades indicadas relaciona-se com a exposição dos postulados de índole teórica e processual defendidos pelos investigadores, no campo da didática do vocabulário, sobre as características basilares do referido processo com os elementos e as fases que o constituem e o conjunto de utensílios metodológicos que se aplicam na sua execução. Procurando explicitar os pontos assinalados, temos o cuidado de introduzir e explicar a terminologia intrínseca à problemática em causa, segundo as visões mais modernas e inovadoras desta parte da Linguística Aplicada.

A nossa investigação determina, entre outros, os conceitos de unidade lexical e léxico mental, noções que compõem o suporte da abordagem didática centrada no léxico, perspectiva muito apreciada na metodologia mais recente para o ensino-aprendizagem do vocabulário. Aos objetivos de índole teórica, pertence também a definição da competência semântico-lexical do aluno e as estratégias que se utilizam para adquiri-la. Uma vez que os princípios teóricos a que aludimos dão relevo às bases psicológicas sobre a natureza da

aprendizagem e à concepção sobre a linguagem em geral, o presente estudo engloba as posições científicas correspondentes.

Além dos objetivos referidos, o alicerce teórico desta investigação ilustra, por um lado, a evolução histórico-metodológica do ensino das LE e L2, destacando o E/LE. Para tal, será exposto um cenário rigoroso e abrangente da forma como as línguas não maternas foram estudadas ao longo dos tempos, facto que permitirá realizar uma atenta contextualização didático-metodológica. E, por outro lado, apresenta e delimita o processamento do vocabulário, partindo de várias orientações sobre a linguagem e os mecanismos da sua aprendizagem, expressando as ideias científicas de diversos autores.

A nossa proposta metodológica a aplicar no processo de ensino-aprendizagem do E/LE não só respeita os princípios teórico-práticos de alguns estudiosos especialistas na investigação da área em estudo, mas procura sobretudo oferecer novos conceitos e procedimentos didático-pedagógicos que, por ventura, serão de extrema utilidade tanto para o professor, como para o aluno. Partindo desta sugestão, ambicionamos construir uma orientação didática de índole processual que seja exequível e eficaz no momento de estudar o vocabulário do E/LE, em particular, e das segundas línguas, em geral.

Deste modo, com a apresentação da referida proposta metodológica, desejamos contribuir quer para o êxito didático do professor, quer para o sucesso da aprendizagem do estudante, ambos agentes fulcrais em todas as fases do processo. A sua aplicação visa, em primeiro lugar, os falantes de LM portuguesa que estudam o E/LE em Portugal, podendo, no entanto, estender-se também a outros contextos territoriais e linguísticos (Espanhol = L2). Este, pensamos nós, será um verdadeiro contributo didático-pedagógico, auxiliador das boas práticas letivas, que, ao potenciar e desenvolver formas de atuação bilateral, consubstanciará uma ferramenta de grande utilidade ao estudo do léxico.

No momento de ensinar o vocabulário de um campo semântico-lexical específico, o professor, além de ter sempre em consideração as necessidades dos aprendentes, deve conhecer e dominar um leque abrangente de metodologias a aplicar. Assim, possuirá a capacidade indispensável e a autonomia desejada para interpretar e utilizar uma série de elementos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem do E/LE, em concreto. Esta base operante funcionará como sustentáculo processual da estruturação didática e guia orientador da abordagem aos conteúdos lexicais.

A consciencialização do aluno relativamente ao processo de aprendizagem linguística apresenta-se como fator determinante. Ter noção dos objetivos a alcançar, competências que irá exercitar, saberes prévios requeridos, que processos cognitivos e estratégias subjazem a cada atividade são parâmetros a não negligenciar. É neste contexto que, procurando ultrapassar os obstáculos existentes e, em consequência, colmatar as dificuldades sentidas pelos estudantes, sugerimos uma proposta metodológica. Com ela, desejamos facultar ao professor e aluno um instrumento de trabalho útil e gerador de êxito escolar em qualquer

relação pedagógica, quer pela funcionalidade, quer pelo cariz de objetividade inerentes à sua natureza.

O exposto anteriormente justifica a necessidade de uma investigação como a que agora desenvolvemos. Partindo das várias inferências aí formuladas, traçam-se linhas de atuação metodológica profícuas à organização da aula de léxico e, em consequência, à aprendizagem do vocabulário. Ao delinear uma conduta didática específica, foi nossa preocupação fazê-lo com base na produção literária existente, mas, sobretudo, tendo em conta a experiência docente, para assim existir a provável certeza da sua funcionalidade enquanto instrumento-condutor do processo bilateral entre professor e aluno.

Na realidade, a exposição metodológica a apresentar constitui um reflexo da visão global teórico-prática por nós delineada em consonância com as posições dos estudiosos mencionados ao longo da investigação. Através desta proposta, além de aprofundarmos alguns aspetos didáticos existentes nas sugestões de variados autores, indicaremos outros novos, procurando fazer a respetiva adequação ao ensino e aprendizagem do léxico espanhol estudado por alunos de LM portuguesa. Pretendemos assim criar uma ferramenta educativa coerente, dinâmica e útil, potenciadora do saber lexical.

Consideramos ainda importante fornecer diversas perspetivas e ideias ao professor para a preparação e elaboração de atividades onde se explore de maneira proveitosa o conteúdo lexical dos temas em análise, além de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de múltiplas estratégias de aprendizagem e consolidação do vocabulário. É desta forma que concebemos a nossa proposta metodológica, apresentando-a como um pilar essencial ao estudo do léxico.

Concluindo a secção dedicada aos objetivos do presente estudo, desejamos reforçar o interesse na exposição detalhada das ideias subjacentes à nossa sugestão de abordagem lexical. O seu aproveitamento estabelecerá apoios e diretrizes capitais para encarar o processo em discussão a partir de uma ótica diferente, mas útil e profícua a nível didático-pedagógico. Além disso, será uma aposta benéfica à aquisição de bases sólidas, que auxiliem o desenvolvimento das competências para usar a língua espanhola de forma efetiva em situações reais de comunicação, tanto na sua modalidade escrita, como oral.

0.3. Estrutura da tese

Ao expor qualquer ideia, fazer uma reflexão ou transmitir certo pensamento, antevê-se a necessidade de organizar, detalhadamente, os conteúdos visados. Acreditamos que o cuidado a ter com a sua harmonia estrutural será um elemento chave para interiorizar a totalidade da mensagem veiculada. Seguindo esta ideologia, após a exposição fundamentada do atual estudo, dedicado à metodologia das segundas línguas, e determinados os objetivos que com ele pretendemos alcançar, ambos patentes na introdução da tese, consideramos que

a estrutura mais adequada da investigação para realizar o nosso estudo é a que apresentamos nos parágrafos seguintes.

A tese é constituída por três capítulos²⁶, tendo cada um as respetivas conclusões no final²⁷. O primeiro faz uma abordagem histórico-metodológica do ensino das LE e L2, focando em concreto o E/LE, e alude ao processo de ensino e aprendizagem das segundas línguas, destacando o estudo do léxico. Depois de proporcionar um panorama heterogéneo de opiniões e teorias sobre o tema em causa, analisam-se os fatores básicos da aquisição e aprendizagem linguísticas e determinam-se os mecanismos e estratégias aos quais se submete o processamento da língua não nativa.

Esta parte conclui-se com uma opinião, acerca do processo de ensino, aquisição e aprendizagem lexicais e o respetivo funcionamento, apoiada na experiência conseguida ao longo da nossa carreira enquanto docente de E/LE em Portugal. No capítulo I, trabalhamos com o claro propósito de obter uma visão histórico-metodológica geral do ensino de segundas línguas, por um lado, e uma base teórica do conceito de ensino-aprendizagem, por outro, especificando concretamente os elementos e as orientações que caracterizam tal processo, finalidade capital desta investigação.

O segundo capítulo inicia-se com uma introdução e apresentação de estudos dedicados ao ensino e aprendizagem do léxico nos séculos XX e XXI. Posteriormente, reflete-se sobre os componentes que delinham o processamento do vocabulário, analisados desde uma perspetiva científica, e realiza-se uma apresentação do tratamento metodológico sobre o estudo do léxico, oferecendo as contribuições de diferentes linguistas relativamente ao problema exposto. Com o intuito de explicar os conteúdos lexicais, indicam-se primeiro os componentes do marco teórico ao que obedece o processo de ensino e aprendizagem do vocabulário e explica-se o caudal terminológico que ele abrange. Neste âmbito, propõe-se uma abordagem que visa a análise e classificação das associações lexicais. Em seguida, destacam-se as características gerais de metodologias colocadas ao serviço do ensino-aprendizagem lexical.

No terceiro capítulo, desenvolvem-se as principais reflexões da investigação, apresentando uma proposta metodológica dedicada ao estudo do vocabulário. Este instrumento de orientação didática é formado por três sugestões que formam um todo funcional (o diagrama de regulação graduada, o modelo em espiral e o método reflexivo-projecional) e respetiva concretização prática²⁸. Os referidos elementos interligam-se, arquitetando um conjunto metodológico que assenta numa base gradativa, processual e

²⁶ Convém salientar que a extensão do segundo capítulo é menor relativamente ao primeiro e terceiro, facto que não revela um desequilíbrio, mas antes reflete a pertinência concedida a cada área de investigação e a necessidade de apresentar as linhas de estudo de forma concisa e objetiva.

²⁷ O capítulo I, além das conclusões finais (ponto 3), apresenta também uma conclusão intermédia (1.3.), referente à atualização metodológica (1.) do ensino de segundas línguas. Entendemos que esta opção é justificável, atendendo à especificidade da matéria analisada.

²⁸ Além das sugestões referidas, efetuaremos também uma proposta classificativa aplicável aos denominados *falsos amigos*, que tem em atenção a aprendizagem lexical do E/LE realizada pelo aluno de LM portuguesa.

dinâmica a adotar pelo docente quando ensina léxico e a utilizar pelo aluno ao aprendê-lo. Se o diagrama e o modelo constituem excelentes técnicas para a organização e ensino lexicais, o método é uma estratégia de aprendizagem vocabular de extrema utilidade, que o aluno pode usar na apropriação da língua meta.

Para obter um total entendimento da nossa proposta metodológica, realizam-se explicações detalhadas da sua conceção teórico-prática. Através da articulação lógica das três partes linguístico-funcionais que a constituem, promovemos realmente a construção de uma conduta útil ao estudo do léxico. Assim, com o diagrama de regulação graduada, apresentamos um fio condutor dedicado às opções docentes no período que antecede o ensino lexical. A pertinência deste utensílio didático assenta no facto de todos os contextos educativos apresentarem características naturais²⁹ que levam o professor a sentir necessidade de, previamente, eleger e identificar determinados conteúdos, alvo de um estudo mais ou menos aprofundado.

Quanto ao modelo em espiral, funcionará como apoio estruturante do processo de ensino e aprendizagem do léxico. Sem grandes reservas, atribuímos à aplicação deste paradigma metodológico parte da responsabilidade pelo êxito substancial na difícil tarefa de transmitir e aprender um novo idioma. Como se evidencia, os agentes (docente e aluno) que integram o referido processo gozam de uma representação didática, que auxilia o desenvolvimento da competência linguística do aprendente e orienta o trabalho de ambos, atendendo de forma ininterrupta ao carácter dinâmico próprio da sugestão em análise.

Em relação ao terceiro elemento, o método reflexivo-projecional, desenvolve-se a sua estrutura orgânica (sensibilização, consciencialização, seleção lexical e desenvolvimento projetivo, que é composto pelo uso experimental e pela atualização lexical), apresentando-a como um trajeto determinante à aprendizagem do léxico. Ao descrever e aprofundar os pressupostos reflexivo-projecionais, salienta-se a importância do aluno adotar estratégias funcionais de aprendizagem e assumir atitudes ativas na demanda por um conhecimento linguístico consistente.

No que respeita à concretização da proposta didática, descrevemos as condutas por nós adotadas em duas aulas de E/LE. Através dessa exposição, mostramos o funcionamento e exequibilidade do diagrama de regulação graduada e do modelo em espiral, enquanto utensílios metodológicos profícuos e relevantes, que antecedem o método reflexivo-projecional. Com a descrição da conduta pedagógica em sala de aula, materializamos os pressupostos teóricos da nossa sugestão.

Depois do capítulo III, apresenta-se uma conclusão geral da tese e, em seguida, a Bibliografia e Webgrafia. As referências bibliográficas surgem agrupadas em diferentes secções com o intuito de tornar mais funcional a sua consulta: bibliografia geral, manuais escolares para o estudo do E/LE, gramáticas, dicionários, seguidas da webgrafia. Existem

²⁹ Particularidades contextuais como o nível de E/LE em que os discentes se enquadram, a motivação ou a sua idade, por exemplo, são fatores importantes para decidir qual(is) o(s) conteúdo(s) a estudar de forma mais aprofundada durante uma unidade didática específica.

ainda cinco anexos onde se encontra o modelo dos questionários que servem de apoio empírico à nossa investigação (Anexo 1), *powerpoints* com unidades lexicais referentes a *Cantidades, recipientes y productos* (Anexo 2), *Transportes y viajes* e *El régimen preposicional de los verbos* (Anexo 4) e os bilhetes de diferentes meios de transporte (Anexo 3). O Anexo 5 é um cd com os questionários preenchidos pelos informantes³⁰ e encontra-se na contracapa da tese.

³⁰ Estes documentos foram preenchidos por alunos de E/LE, da Escola Secundária com 3º ciclo do Fundão.

Capítulo I - Estado da Arte

1. A atualização metodológica

O ensino e a aprendizagem do espanhol, como de qualquer outra língua, tem merecido invariavelmente ora períodos de maior investigação, ora épocas de menor estudo. Desde sempre, constituiu um verdadeiro desafio a cada um dos intervenientes em tal processo, tanto ao professor como ao aprendente. Se este tem a função de interiorizar unidades lexicais e regras complementares, desenvolvendo a sua competência comunicativa, àquele cabe o laborioso ofício de procurar e adotar a metodologia porventura mais profícua no momento de expor e transmitir as matérias a ensinar.

Tal ambiente rodeou o processo de ensino-aprendizagem do E/LE ao longo dos séculos e continua a existir na atualidade. As tarefas próprias dos agentes nele implicados demonstram o cariz bilateral de interação que deve constituir-se como fundamento de novas aprendizagens linguísticas. Cada papel assumido ilustra as singularidades de um procedimento, ao mesmo tempo, complexo e fascinante, onde o aluno deve manifestar disponibilidade para aprender e o docente interesse em procurar munir-se dos instrumentos mais adequados à consecução dos seus principais objetivos didáticos: a aprendizagem e o sucesso linguístico do discente.

A adoção de determinada técnica ou nova metodologia poderá constituir uma excelente via para a consecução dos intentos a que o docente se propõe ou revelar-se um meio pouco eficaz e concomitantemente inadequado, pois a heterogeneidade dos aprendentes é uma realidade que, embora oculta, existe quer relativamente às capacidades de aprendizagem, quer aos seus interesses sócio-educativos, por exemplo. Além do mais, na ótica da atualização metodológica, a novidade encerra em si um instrumento efémero que, em poucos anos, talvez décadas, poderá ser naturalmente substituído por outro.

A história do ensino de idiomas reflete nitidamente uma existência cíclica em que as diferentes orientações e métodos propostos ora gozam de intensa aplicação, ora são vistos como instrumentos desadequados. Dedicando uma atenção especial às múltiplas opiniões dos profissionais da docência, facilmente verificamos o quão arraigada poderá estar a ideia de que o método mais recente e que, em consequência, *está na moda*, é o melhor e mais eficaz, menosprezando de certa forma todos os que o precederam nos decênios ou séculos anteriores.

Desde a publicação da primeira gramática castelhana de Elio Antonio de Nebrija, até aos materiais multimédia mais avançados do nosso tempo, são muitos e bastante variados os métodos, técnicas e recursos didáticos que se aplicaram ao longo da História para ensinar uma LE ou L2. Do ponto de vista histórico-pedagógico, a evolução metodológica das técnicas,

processos e mecanismos utilizados para o ensino-aprendizagem de segundas línguas é um aspeto de máximo relevo em matéria educativa.

Durante séculos, muitos foram os pedagogos e mestres preocupados em melhorar a qualidade da sua ação pedagógica, assim como, também em grande número, foram os que escreveram e dissertaram sobre o(s) método(s) na educação. A partir do Humanismo, e com o auge das novas línguas modernas, o comércio e a difusão das ideias por toda a Europa Renascentista, o estudo das LE, e portanto, a perfeição metodológica, viveu um momento de eclosão, embora tal desabrochar tenha sido mais vincado no século XX, quando verdadeiramente se produziu uma revolução metodológica.

No presente capítulo analisaremos, partindo de uma abordagem histórica, a evolução do método de ensino nas LE e L2, começando de forma sumária por antigas civilizações e terminando nos tempos atuais. Desde logo, não é nosso objetivo efetuar uma reflexão exaustiva sobre os diferentes métodos, mas sim uma breve exposição de alguns deles, examinando os seus princípios, tudo orientado para uma visão prática. Como sabemos, a missão da História da Educação é precisamente essa: ilustrar a prática docente e aperfeiçoar a educação, uma vez que esta é um meio imprescindível para alcançar a realização pessoal.

Jacques Delors proferiu a ideia de que “la educación es todo lo que la Humanidad ha aprendido sobre sí misma”³¹, realidade que, em nossa opinião, atribui ao ensino de idiomas um papel muito saliente dentro da educação global do indivíduo. É através dela que, continuamente, nos revemos e reinventamos, procurando construir uma identidade própria e erudita. Neste sentido, não podemos desprender-nos do principal objetivo de todo o processo educativo: a necessidade de transformar o sujeito estudante em alguém capaz, com uma preparação sócio-linguística aperfeiçoada.

Nas páginas seguintes, dedicar-nos-emos, a partir do latim, à evolução histórica do ensino de LE e L2, destacando em alguns momentos a aprendizagem do léxico; âmbito em que a língua espanhola, enquanto LE, e os métodos aplicados quer ao seu ensino, quer ao ensino de outras segundas línguas, merecerão particular relevo. Desta forma, explanando os caminhos trilhados na sua evolução histórica e metodológico-linguística e constituindo um rigoroso agrupamento de teorias e propostas didáticas, pretendemos efetuar uma apresentação criteriosa do panorama secular que envolve o ensino do E/LE.

1.1. O alvorecer do ensino de segundas línguas

O ensino e a aprendizagem de uma LE remontam ao século II (1000 a 1250 antes de Cristo), quando os Acádios invadiram a zona do Golfo Pérsico que hoje pertence ao Iraque. Aqui, vivia a civilização suméria, já detentora de “un importante sistema de escritura

³¹ DELORS, J., *La Educación encierra un tesoro*, Santillana, Madrid, 1996, p. 36.

cuneiforme”³². Tal ocupação é um ótimo exemplo de como a língua de uma cultura é aprendida pelos seus invasores, convertendo-se num símbolo de elevação sócio-linguística. É neste contexto que os escribas acádios elaboram listas de vocabulário que podem ser consideradas glossários ou dicionários a utilizar pelo seu povo na aprendizagem da LE.

Os testemunhos da cultura acádia difundem a ideia de que uma LE já se aprendia formalmente nas escolas dirigidas pelos escribas, através de pequenas tábuas. Em simultâneo, a aprendizagem da língua oral far-se-ia mediante a prática, falando. Circunstância que Sánchez Pérez compara com o que “actualmente denominaríamos de inmersión”³³. Deste modo, é bem visível a antiguidade da escrita e da oralidade como meios/estratégias para armazenar, consolidar e usar uma língua em estudo, a fim de poder aperfeiçoar a competência comunicativa.

Os egípcios dominavam várias LE, porque tiveram a preocupação de aprender os idiomas dos países conquistados. Os contactos de carácter diplomático eram frequentes, facto que levava à existência de tradutores e intérpretes. Além disso, a conservação de inúmeras tábuas em várias línguas, assim como diversas frases compostas por palavras em LE nos textos dos escribas demonstram a coabitação e influência das LE sobre a LM, despoletando, não raras vezes, a aprendizagem daquelas em centros onde se ensinavam, sobretudo, as técnicas de escrita.

Como afirma Sánchez Pérez (1997), os princípios da verdade e da ciência, considerados uma prioridade social e mantidos em expressões fixas, estavam escritos numa língua derivada dos hieróglifos (a escrita hierática). Os cidadãos do Novo Império tinham que aprender tais princípios numa língua já distante da sua e sentida como estrangeira ou morta, em paralelo com o que aconteceu aos acádios que conquistaram o império sumério.

O ensino-aprendizagem desta língua fazia-se sempre através de frases ou expressões idiomáticas. Portanto, não se memorizavam palavras isoladas, mas sim frases completas. Em relação aos aspetos gramaticais, estes não constituíam uma componente formal deste processo. Para realizar o estudo do idioma, os egípcios dispunham de escolas ou centros educativos onde se ensinavam as línguas dos países ou povos vizinhos, como o cananeu e o acádio. Contudo, não temos referências que expliquem como se realizava o ensino (Sánchez Pérez, 1997).

Para os gregos, as LE eram bárbaras e não mereciam ser objeto de ensino. Quem constitui o centro da educação é Homero, nos seus poemas. Somente a linguagem homérica, que se desviava do koiné³⁴ falado pela gente, devia ser aprendida como língua antiga, mas

³² SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Los métodos en la enseñanza de idiomas, Evolución histórica y análisis didáctico*, SGEL, Madrid, 2000, p. 31.

³³ *Idem*, *ibidem*, p. 32.

³⁴ O grego helenístico ou *koiné* é a forma popular do grego que emergiu na pós-Antiguidade Clássica (c.300 a.C. - AD 300). Outros nomes associados são alexandrino, patrístico, comum, bíblico ou grego do Novo Testamento. Os nomes originais foram *koiné*, *helênico* e *macedônio* (*macedônico*). Desenvolveu-se a partir do dialeto ático, falado na região da Ática (onde se encontra Atenas), embora tenha grande influência de elementos do jônico. O *koiné* foi o primeiro dialeto comum suprarregional na Grécia, e chegou a servir como um língua franca no Mediterrâneo Oriental e no Antigo Oriente Próximo ao longo

não sendo considerada LE. Este tipo de aprendizagem linguística fazia-se palavra por palavra, colocando geralmente cada uma delas numa coluna e a sua equivalente noutra e em paralelo. Assim, este sistema de aprendizagem não se diferenciava substancialmente do praticado pelos egípcios e acádios.

Também na segunda centúria, de acordo com a investigação de Schmitt (2010), as crianças romanas já estudavam grego. Naquela época, a retórica era extremamente valorizada, tornando a aprendizagem do léxico fundamental para a sua prática. Supõe-se que o vocabulário era transmitido aos alunos por meio de textos/tópicos de diferentes áreas na LE ou L2. Ao utilizar este método, sobretudo o agrupamento vocabular orientado por temas, a aprendizagem do idioma estrangeiro baseava-se na memorização de listas de palavras, como etapa prévia à utilização da língua em contexto natural.

O panorama romano de aprendizagem de línguas era diferente do grego. Antes de Cícero (século I antes de Cristo), os romanos tinham a incumbência de dominar tanto o latim como o grego. Habitualmente, dispunham de escravos gregos com a função de educadores dos filhos e professores da língua grega. Segundo Aquilino Sánchez, “en algunas ocasiones, los niños aprendían el latín y el griego al mismo tiempo”³⁵. A partir de Cícero, aquela língua assume maior importância que esta e, em consequência, diminui a intensidade do ensino bilingue, e surgem alguns manuais.

Tais compêndios desempenham um papel essencial no suprimento de deficiências linguísticas, disponibilizando listas de palavras e diálogos em grego e em latim para facilitar a aprendizagem de uma ou outra língua. Este tipo de manuais bilingues pode considerar-se o antecessor dos livros de diálogos que se popularizaram ao longo do século XVI; prática certamente descontínua, mas nunca abandonada. Quanto ao método de ensino, não variava muito relativamente às demais culturas, em especial à grega. Ele era essencialmente dedutivo, fundamentado na memorização de palavras e frases. Como fator marcante da metodologia romana, há a destacar a introdução da tradução direta e inversa quer de palavras e frases, quer de textos (Sánchez Pérez, 1997).

Mesmo com a queda do império romano em finais do século V, o latim não perde vigor e consolida-se como a língua básica de comunicação entre diversos povos. Contudo, a escassez de informação foi uma das consequências do *terminus* da dominação romana, tendo-se produzido um declive geral nos níveis de educação e nas instituições educativas. Estas concentram-se em mosteiros, e nascem as escolas episcopais, sempre unidas às monásticas, tanto em conteúdo como em metodologia. O ensino laico parece ficar restrito ao âmbito familiar. Em ambos os casos, o latim continua a ser o idioma da cultura.

Com o passar do tempo, as línguas nativas adquirem maior força à semelhança do ensino do latim como L2. De facto, ainda nos séculos VII e VIII surgem os primeiros textos com

do período romano. Foi também a língua original do Novo Testamento da Bíblia e da Septuaginta (tradução grega das Escrituras judaicas). O *koiné* é o principal ancestral do grego moderno. In: *Koiné*, [online], Acedido em: dezembro, 06, 2010, URL: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Koin%C3%A9>.

³⁵ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 33.

anotações, quase sempre em textos bíblicos. Esta circunstância comprova, por um lado, que a língua latina vai perdendo protagonismo na comunicação diária e, por outro, que já não é entendida facilmente por todos os falantes. Em simultâneo com a decadência do latim, incrementa-se o uso das línguas vulgares nas diversas regiões onde os romanos, séculos antes, tinham exercido a sua influência sócio-linguística.

O latim vai cedendo lugar às línguas nacionais, ainda que tal processo só começa a consolidar-se a partir dos séculos IX e X. Durante as cinco centúrias de poder romano, o estudo da língua latina marca e consolida os hábitos de ensino e aprendizagem das línguas: a base da docência é a gramática (fundamentada na gramática de Donato, do século IV). Relativamente à metodologia, predomina a memorização de textos de autores clássicos como Cícero ou Virgílio.

Se França ou Espanha, países totalmente integrados no âmbito do império romano e no seu posterior desmembramento, tinham como língua oficial o latim, outros houve (Inglaterra, Irlanda e as nações do norte da Europa) onde este idioma nunca se constituiu como tal. Contudo, na Idade Média, a língua latina é o veículo de cultura por excelência, facto que obriga à sua aprendizagem, embora encarada como se fosse uma L2. Por tudo isto, podemos afirmar de maneira alicerçada que o ensino de LE ou L2 nunca desapareceu.

Nesta época, a imprensa ainda não tinha sido inventada e os livros eram um objeto de difícil acesso. Assim, tal como afirma Riché “el saber es saber de memoria”³⁶, pois a carência de meios escritos obrigava à adoção de semelhante metodologia. A aprendizagem, de acordo com Aquilino Sánchez, “se fundamenta en memorizar textos mediante el canto y la repetición en grupo”³⁷, situação análoga acontecia com o latim através de salmos, memorizando primeiro palavras e posteriormente frases completas. Também se aprendia a língua latina oralmente. Já no século X, a comunicação entre professor e aluno não surgia espontaneamente em latim, o que de certa forma comprova o seu estatuto de LE.

Os textos e os diálogos constituíam uma parte essencial do ensino das línguas. Contudo, não menos importante foi a aprendizagem da gramática, área onde era habitualmente utilizada a técnica catequética (dialogada ou através de pergunta-resposta). Os glossários ofereciam uma outra componente em que assenta o ensino de idiomas: o vocabulário. Por meio desta ferramenta de estudo e de acordo com o já referido anteriormente, os alunos aprendiam de memória o maior número possível de palavras, ordenadas alfabeticamente ou por assunto (Sánchez Pérez, 1997).

No período Medieval, o estudo da gramática torna-se dominante com o ensino da língua latina e assim continua até à Renascença, apesar do esforço de alguns educadores reformistas para retirar ênfase à sintaxe. Em 1611, William Bathe publica um estudo cujo foco era a aprendizagem do vocabulário por meio da exposição contextualizada, apresentando mil e duzentos provérbios que exemplificam o uso comum do latim, com

³⁶ RICHÉ, P. *Écoles et enseignement dans le Haut Moyen Âge*, Aubier Montaigne, Paris, 1979, p. 218, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 34.

³⁷ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*.

homónimos no contexto das sentenças³⁸. O jesuíta sustentava que existiam dois métodos possíveis para aprender línguas: o regular e o irregular³⁹. De acordo com Bathe, através do primeiro, adquire-se uma maior perfeição linguística, enquanto com o segundo alcança-se maior fluidez no uso da língua. Tal opinião é inteiramente corroborada por nós e por Sánchez Pérez (1992: 119), que afirma “La observación no puede ser más acertada y válida, tanto entonces como en nuestros días. El “regular” es más adecuado para las lenguas “muertas” (las lenguas clásicas); el “irregular” es más apto para las lenguas “vivas””.

Em meados do século XVII (1658), John Amos Comenius, um professor checo, “defendía la necesidad de un método activo de enseñanza en su obra *Orbis Sensualium Pictus*, un método de enseñar vocabulário con dibujos que puede considerarse uno de los primeros métodos visuales en la enseñanza de lenguas”⁴⁰. O autor (1631) apresenta uma conceção de vocabulário contextualizado através do seu livro de texto - *Ianua Linguarum reserata aurea* -, o qual sugere uma abordagem indutiva - de estímulos - na aprendizagem de segundas línguas. Ele limita o vocabulário a oito mil palavras comuns no latim e agrupa-as de acordo com tópicos e ilustrações. (Sánchez Pérez, 1992; Schmitt, 2010).

Investigadores como Bath e Comenius tentaram elevar o estatuto do vocabulário no ensino e promover a tradução como uma forma de usar a língua e diminuir a ênfase dada à gramática. Pese embora o esforço destes estudiosos, o ensino continuou baseado numa abordagem dedutiva, orientada por regras da gramática latina. Muitas gramáticas foram escritas com o objetivo de purificar as línguas com base no latim, uma vez que este era considerado língua pura ou menos corrompida pelo Homem (Schmitt, 2010).

Ao longo da Idade Média, o latim era não só a língua de comunicação entre as elites culturais e académicas, mas também praticamente o único idioma que se ensinava e aprendia em toda a Europa. Com o surgir das variadas línguas nacionais a partir dos séculos IX e X, é

³⁸ A obra de William Bathe (1564-1614) intitulava-se “*Ianua linguarum sive Modus maxime acomodatus, quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas. Industria Patrum Hibernorum Societatis Iesu, qui in Collegio eiusdem nationis Salmantica degunt, in lucem edita: nunc ad linguam latinam perdiscendam accommodata. In qua totius linguae vocabula, quae fraequentiora, fundamentalia sunt continentur: cum indice vocabulorum, traslatione Hispanica eiusdem tractatus Salmanticae, 1611*”. In: SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Historia de le enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL, Madrid, 1992, pp. 116-117.

³⁹ Bathe considerava que o *método regular* era “el que más frecuentemente se [venía] utilizando en la enseñanza de lenguas y [era] equiparable al basado en la gramática y lectura de autores de reconocida autoridad y prestigio. [Era] una metodología deductiva, basada en el análisis de las reglas gramaticales, en el aprendizaje y memorización de vocabulario y en la construcción de oraciones mediante la aplicación de las reglas gramaticales explicitadas. El “método irregular” [era] el seguido por quienes aprend[ían] una lengua leyendo y hablando, prescindiendo del aprendizaje de la gramática y de sus reglas”. In: SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, pp. 118-119.

⁴⁰ SAG LEGRÁN, P., «Historia de la metodología de las lenguas I: sus inicios». In: *Innovación y experiencias educativas*, Revista digital, nº 28, marzo de 2010, 2/8 pp.

Segundo John Comenius (1592-1670), o aluno devia seguir cinco passos. No primeiro, o aluno familiarizava-se com o método; no segundo, aprendia os nomes vernáculos de todas as ilustrações; no terceiro, o professor mostrava o objeto real ao aluno; no quarto, o aprendente copiava os desenhos; e, no quinto, coloria os próprios desenhos. Embora “la metodología no [(...)] fuese] favorable ya que durante el Renacimiento un solo maestro enseñaba en un mismo aula a grupos de alumnos de distintos niveles” (In: *Idem, ibidem*, 3/8 pp.), o princípio didático defendido por Comenius relativamente à utilização de ilustrações no ensino lexical era partilhado pelos Humanistas, que recomendavam vivamente o seu uso na sala de aula.

absolutamente normal que estas tenham seguido o exemplo da língua latina. No contexto académico, os modelos de aprendizagem de idiomas assentam nos três pilares em que o latim se fundamentava: gramática, glossários e diálogos.

As gramáticas das línguas nacionais surgem nos séculos XV (*Gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija, 1492) e XVI (*L'esclaircissement de la langue françoise*, de Palsgrave, 1530). Mas o ensino destas línguas a partir de textos e glossários tinha tido o seu início mais cedo, ainda que provavelmente não acontecesse em meios escolares. De acordo com Sánchez Pérez (1997), tal realidade é demonstrada, por exemplo, pelo manuscrito elaborado por Walter de Bibbesworth, nos finais do século XIII: *Le trayatyz que mounsigne Gautier de Bibelesworth fist a ma dame Dyonisie de Mouchensy pur apriise de langage*.

A referida obra foi uma espécie de modelo, objeto de muitas cópias e escreveu-se para facilitar a aprendizagem do francês entre a fidalguia social britânica. Embora contenha algumas observações de cariz gramatical, oferece especialmente palavras e frases do quotidiano, contextualizadas em textos narrativos versificados. Os temas são de natureza diversificada e aludem ao meio envolvente e às necessidades diárias. Como testemunha Sánchez Pérez (1992), materiais deste género foram utilizados frequentemente, pelo menos na Europa Central e em Inglaterra.

O uso contínuo de ferramentas didático-pedagógicas tradicionais significa que o conteúdo não varia substancialmente no momento de ensinar línguas como o espanhol, o português, o italiano ou o inglês. Além do conteúdo, a permanência de uma determinada metodologia confirma-se quando surgem as primeiras gramáticas dedicadas a línguas que não o latim; os padrões que caracterizam estas são os mesmos das gramáticas do latim. A manutenção de uma estrutura semelhante relativamente aos conteúdos conduz à aplicação de metodologias idênticas quando aqueles são ensinados.

À medida que as diferentes línguas nacionais vão ganhando maturidade com os instrumentos normativos e analíticos (obras literárias, gramáticas, prontuários...) elaborados e dedicados ao seu estudo e consolidação, o latim passa a ser considerado uma língua morta. A utilização do idioma latino deixa de ser diária fora do meio escolar, além de perder gradualmente a possibilidade de consolidar-se como língua própria de uma nação.

O Renascimento trouxe a redescoberta dos autores clássicos, que passam a ser os verdadeiros modelos da linguagem latina culta. Poderíamos pensar que tal facto ajudaria a atualizar a língua latina, mas, muito pelo contrário, os modelos clássicos contribuíram para o distanciamento da utilização do latim como língua de comunicação, tanto no uso, como no tempo. O retorno a autores como Cícero e Virgílio, com ímpeto renovado, apenas leva os alunos/investigadores a um estudo da língua latina cada vez mais analítico e abstrato.

Uma vez que a finalidade comunicativa quotidiana perde vigência, a aprendizagem do latim adquire conotações de exercício intelectual, não raras vezes, associada à ausência de conteúdo. Para alguns, aprender latim acaba por ser sinónimo de “formación del espíritu y

ejercitación de la capacidad racionadora”⁴¹. Como é bem visível, o principal objetivo que pauta a aprendizagem de qualquer sistema linguístico - adquiri-lo para servir como meio de comunicação interpessoal - deformou-se.

O ensino da língua latina e a correspondente metodologia, consideradas durante muito tempo um modelo digno de ser imitado, ganham conotações que se propagaram a outras línguas. Desta forma, o realizado no ensino-aprendizagem do latim transfere-se para os novos idiomas nacionais. Na docência destes, realça-se a tradição não gramatical (textos, livros de diálogos...), mas também se salienta a necessidade e importância do ensino da gramática nas mesmas condições (abstração, análise e distanciamento da realidade comunicativa) em que se concebia a gramática latina (Sánchez Pérez, 1997).

Perante tal situação, é fundamental atender ao facto de que o latim, nesta época, já era uma língua morta, enquanto as línguas nacionais respiravam com vigor e exuberância. Estas circunstâncias originaram problemas funcionais docentes, discentes e de natureza metodológica que determinarão aquilo que se denominará por ensino tradicional e gramatical; método ao qual nos referiremos mais adiante.

Segundo Norbert Schmitt, os séculos XVIII e XIX foram marcados pela Idade da Razão - leis naturais que explicavam tudo e derivavam da lógica - e pela prescrição. Os gramáticos tinham o poder de decidir sobre o uso correto da língua, assim como condenar o que julgavam inapropriado. Os livros didáticos ou livros de texto da época eram compostos por regras gramaticais, listas de vocabulário, que deviam ser memorizadas, e enunciados para tradução. O objetivo era analisar a língua para efeito de tradução e leitura de textos clássicos.

Schmitt considera que esta visão prescritiva influenciou os *Métodos* e *Abordagens* de ensino de L2, tanto no conteúdo em aprendizagem como nas técnicas usadas para atingir os objetivos desejados. O pensamento da época sobre como ensinar e o que aprender baseava-se nas afirmações, tidas como verdades absolutas, de que a língua era formada por um conjunto de regras gramaticais que deveriam ser dominadas por aqueles que pretendessem aprendê-la. À medida que a gramática fosse sendo estudada, o vocabulário tinha a função de ilustrar as referidas regras, por meio de listas. O autor elucida

“It was a time of prescription, when authors of grammar books took it upon themselves to decide correct usage and to condemn what seemed to them to be improper. (...) These grammars received general acceptance, which helped prolong the domination of grammar over vocabulary”⁴².

Algumas tentativas de padronização do vocabulário resultaram na publicação de dicionários. O de Robert Cawdrey - *A Table Alphabetical* - foi publicado em 1604; em 1755, Samuel Johnson publicou *Dictionary of the English Language*, que se tornou referência padrão

⁴¹ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Los métodos en la enseñanza de idiomas, Evolución histórica y análisis didáctico*, SGEL, Madrid, 2000, p. 36.

⁴² SCHMITT, N., *Vocabulary in language teaching*, Cambridge University Press, New York, 2010, p. 11.

ao proporcionar um autêntico guia de pronúncia e de uso de palavras, até à publicação, por Noah Webster, de uma versão americana (Schmitt, 2010).

A partir de meados do século XIX, o ensino de LE e L2 associa-se à aplicação de várias Abordagens/Perspetivas (*Enfoques*) ou Métodos didático-pedagógicos. A sucessão de tentativas metodológicas para auxiliar o ensino de idiomas tem na sua origem a preocupação constante de aperfeiçoar um processo complexo por natureza. Muitos foram os pedagogos, humanistas, linguistas e estudiosos em general que, desde cedo, pretenderam ensinar as suas línguas a falantes não nativos. A língua, como elemento principal da comunicação humana, foi sempre objeto de intensa reflexão e estudo apurado.

Nas páginas seguintes, analisaremos a evolução histórica do ensino de LE e L2, em especial do E/LE, fazendo referência concretamente a alguns dos Métodos e Abordagens aplicados ao seu ensino, desde o século XV até à atualidade.

1.2. Evolução histórico-metodológica do ensino de LE e L2

1.2.1. O método

Método significa o *instrumentarium* utilizável para chegar a um certo resultado⁴³. Desta forma, o método⁴⁴ que utilizemos poderá facilitar-nos o percurso, vai colocar-nos mais dificuldades - admitindo que já existem -, ou desvia-nos definitivamente do nosso propósito inicial. Ele será a parte indispensável a qualquer atividade educativa que pretende evidenciar-se pelo rigor, pertinência e objetividade. Com uma aplicação convicta do método ou métodos mais adequados a determinada circunstância pedagógica, conseguir-se-ão resultados educativos sérios e bastante profícuos.

A escolha de um método adequado para o ensino das LE e L2 é uma das questões básicas que o professor de idiomas deve colocar a si próprio. A opção por um ou outro método determinará substancialmente o resultado do processo educativo, ou seja, o êxito do processo didático assenta de forma particular na eleição correta da metodologia a seguir. A eleição de um método inadequado redundará numa série de dificuldades de aprendizagem que, conseqüentemente, irão conduzir o estudante a uma aprendizagem de conhecimentos recheada de lacunas.

O método é a ferramenta através do qual colocamos em prática as nossas certezas pedagógicas, tomando as decisões necessárias sobre aquilo que se ensina, como se transmite e a ordem da sua exposição. Neste âmbito, a Perspetiva/Abordagem (*Enfoque*) pode gerar

⁴³ Neste ponto (1.2.1.), não procederemos a definições rigorosas de Método e Abordagem/Perspetiva, uma vez que já as realizamos na Introdução da tese (cf. nota de rodapé 11, p. 4).

⁴⁴ A utilização da unidade lexical 'método' com letra minúscula tem um significado abrangente, remete para qualquer Método (Direto, Audiolingüístico...), Perspetiva/Abordagem (Comunicativa, Lexical...) ou procedimento didático-pedagógico.

vários métodos, já que é o nível onde se especificam os pressupostos sobre a língua e a sua aprendizagem (Richards e Rodgers, 2003). Ao longo da história da metodologia das LE e L2, tem surgido um conjunto de Métodos para facilitar, melhorar e resolver *os problemas* de ensino e aprendizagem que indissolavelmente aparecem no processo educativo.

Por ventura, a colocação em prática dos diferentes métodos significará uma ligeira ou notória melhoria na aprendizagem da língua objeto, além de evidenciar um aperfeiçoamento indispensável nesse âmbito. Esta busca contínua pelo método ideal não responde senão à óbvia necessidade de encontrar respostas para as dificuldades de cariz metodológico, que apresenta o ensino de segundas línguas, onde se inclui o E/LE. A evolução do método, analisando brevemente as suas características, é a matéria que nos ocupará nas páginas seguintes⁴⁵.

1.2.2. Do século XV à atualidade

Nos séculos XV e XVI, o Mundo assiste ao despertar da cultura, da arte e da ciência, depois de uma época caracterizada pela estagnação. Durante largos anos, a Idade Média representou um período de poucos avanços culturais, científicos e sociais. O renascer da cultura, das letras, da música, da filosofia, da arte, e do Homem acontece mais tarde. No seio desse movimento renovador que se conhece como Renascimento, encontrava-se o Homem; ao falar de Renascimento é preciso também falar de Humanismo. Com esta postura de vida democrática e ética, criou-se um novo homem renascentista, com um grande potencial humano, livre, criador e conhecedor dos seus limites e possibilidades.

Existe um grande vínculo entre Humanismo e educação, pois essencialmente este movimento foi uma revolução pedagógica, considerado assim pelos maiores humanistas, os quais dedicaram extensos tratados a contrapor os métodos da educação que emergia frente à escolástica de tempos anteriores. Tanto a educação como o ensino sofreram uma autêntica revolução, porque aliaram-se aos movimentos renovadores sem nunca ficarem à margem das novas ideias.

Deste modo, a educação soube beneficiar das vantagens do Renascimento e do Humanismo, aproveitando os avanços culturais para, identificando-se com os grandes humanistas, provocar uma mudança de atitudes. Do ponto de vista do estudo dos idiomas, é obrigatório indicar que o ensino das línguas clássicas como o latim e o grego obtiveram grande êxito, uma vez que era o veículo necessário para aceder à grandiosa biblioteca da Antiguidade. Em matéria religiosa, o conhecimento do hebreu também era imprescindível para quem quisesse conhecer as fontes mais puras. Assim, os humanistas dedicaram-se em

⁴⁵ Em harmonia com o já mencionado anteriormente, ao realizar a exposição histórico-metodológica do ensino de LE e L2, e do E/LE em particular, não é nosso objetivo fazer uma apresentação exaustiva de todos os Métodos e Perspetivas/Abordagens existentes. Optamos antes por fazer alusão àqueles que consideramos mais representativos num determinado contexto social e didático-pedagógico.

pleno ao estudo da filologia clássica, utilizando o latim e o grego para remontar às origens da cultura.

Em tal contexto, estudam-se os autores clássicos, especialmente os latinos. Cícero é o autor preferido. Por este motivo, o regresso à Antiguidade Clássica exigiu um estudo e ensino mais profundos das *línguas mortas*. O estudo do latim alcança grande popularidade entre os humanistas, enquanto o grego não adquire tanta importância. O hebreu estuda-se para conhecer as Sagradas Escrituras. Portanto, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, e especificamente ao método, podemos destacar que a preocupação elementar centrava-se nas línguas clássicas e respetiva didática.

Porém, durante o Renascimento, não podemos reduzir o ensino de línguas exclusivamente às línguas clássicas, porque não se observa somente um renascer destas línguas, uma vez que, em paralelo, as LM desenvolvem-se de forma espetacular. É deste modo que se assentam as pedras iniciais das línguas modernas ao serem publicadas as gramáticas romances, como ocorreu em Espanha com Nebrija; elas serão os alicerces e sustentáculos desses idiomas, que no século XVI já eram utilizados como veículo quotidiano de comunicação (Sánchez Pérez, 1992).

Elio Antonio de Nebrija (1441-1522) foi um humanista no sentido mais puro da palavra, grande filólogo, retórico e pedagogo. Durante anos, dedicou-se à docência, e com a sua obra *De liberis educandis libellus* coloca-se entre os pedagogos mais importantes e destacados do humanismo espanhol⁴⁶. Além de humanista, Nebrija é famoso na pedagogia renascentista de Espanha pelos seus contributos à língua castelhana e latina. Soube estudar, analisar e atender aos clássicos da Antiguidade, mas sem renunciar às suas raízes hispanas e à língua como unidade do Império.

Em 1492, publicou a sua *Gramática de la lengua castellana*, primeira gramática de uma língua romance e começo do que poderíamos definir como a história do ensino do E/LE (Sánchez Pérez, 1992). A gramática de Nebrija procura encontrar a regulamentação de uma língua que já naquele tempo se encontrava muito divulgada. O humanista enfatiza a importância do estudo do castelhano, porque este encontra-se num grande momento de difusão, favorecido, sem dúvida, pelas condições políticas do momento. O próprio Nebrija, no prólogo ao quinto livro, indica os objetivos e os destinatários da sua gramática, que eram os muitos estrangeiros com necessidade de aprender o espanhol, indispensável nas relações comerciais, políticas, ou de qualquer outra índole⁴⁷.

⁴⁶ ESTEBAN, L. e LÓPEZ, R. «Elio Antonio de Nebrija». In: DELGADO CRIADO, B. (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, Vol. 2. *La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*, Ediciones Morata, Madrid, 1992-1994, pp. 87-92.

⁴⁷ “Como diximos en el prólogo desta obra (...) Agora en este libro quinto siguiendo la orden de la doctrina daremos introducciones de la lengua castellana para el tercero género de ombres: los cuales de alguna lengua peregrina querrán venir al conocimiento de la nuestra”. In: NEBRIJA, Elio A., *Gramática de la lengua castellana, Libro quinto. De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender, Prólogo al libro quinto*, Salamanca, 1492. In: *Asociación Cultural Antonio de Nebrija*, [online], Acedido em: fevereiro, 05, 2011, URL: <http://www.antoniodenebrija.org/libro5.html>.

Também fazendo referência às motivações que o levaram a elaborar a sua gramática, Antonio de Nebrija refere “Y cierto assi es que (...) todos los otros que tienen algun trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la deprender por uso, podrán la más aína saber por esta mi obra.” (Nebrija, 1492 *apud* Sánchez Pérez, 1992: 11). Assim, com o apoio desta ferramenta linguística, qualquer falante de espanhol, ou candidato a sê-lo, poderia aprender, atualizar os seus conhecimentos e/ou aperfeiçoá-los, baseando-se num documento normativo.

A *Gramática* de Nebrija desempenhou funções imprescindíveis para o estudo do língua de Cervantes. Esta obra não constituiu apenas um permanente e vital ponto de referência, mas também se revelou um marco fundamental no estabelecimento e consolidação da gramática como fonte de inspiração e de recursos para ensinar e aprender o espanhol. Partilhando as palavras de Sánchez Pérez, é evidente que “la existencia de una gramática de la *lengua vulgar* posibilitará y favorecerá la concentración de esfuerzos en el aprendizaje, comprensión y memorización de los elementos formales”⁴⁸ da língua espanhola.

Outro grandioso humanista e pedagogo espanhol foi Juan Lorenzo Palmireno (1514-1580), homem de profundo conhecimento de línguas tão díspares como o castelhano, o latim, o grego, o francês, o hebreu, etc. Enquanto humanista de grande erudição, foi detentor de vastos conhecimentos linguísticos que fazem dele um “nexo de unión entre el humanismo vivesiano y la didáctica comeniana, con claros ribetes erasmianos”⁴⁹. A sua observação pedagógica levou-o a apresentar um método educativo, facilitador do processo de ensino-aprendizagem no qual o professor guiará o nível de aspiração do aluno, entendendo a memória como peça chave no processo de aprendizagem e onde a língua vernácula é o motor.

Nesta revista pelos principais humanistas espanhóis que dedicaram esforço intelectual à reflexão sobre o ensino da língua, é imprescindível fazer alusão a Pedro Simón Abril (1530-1594). A obra mais importante de temática pedagógica elaborada pelo autor é *Apuntamientos, de como se deven reformar las doctrinas: y la maneras del enseñallas*, onde destaca o seu afã renovador. Como ideias pedagógicas centrais, propõe o ensino do uso correto da língua e da gramática, a lógica, as matemáticas, a natureza, a moral e, completando a formação, dá ênfase à cultura física e à música.

Abril destacou os erros gerais no ensino universitário e os particulares que existiam nas diversas ciências. Tais erros consistiam em ensinar as ciências em LE sem fazer a sua aproximação ao uso comum do povo; não focar os aspetos essenciais de cada matéria, mas, em vez disso, misturar conteúdos, tendo como principal preocupação mostrar a sabedoria de quem ensinava; e a impaciência dos estudantes para conseguir o certificado académico⁵⁰. O

⁴⁸ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Historia de le enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL, Madrid, 1992, p. 12.

⁴⁹ ESTEBAN, L. e LÓPEZ, R., “Juan Lorenzo Palmireno”. In: DELGADO CRIADO, B. (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, Vol. 2. *La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*, Ediciones Morata, Madrid, 1992-1994, p. 119.

⁵⁰ “Primer error en el enseñar comúnmente las ciencias, es el enseñarlas en lenguas extrañas y apartadas del uso común y trato de las gentes. Porque en los tiempos antiguos no hubo nación tan

autor insistia no uso da língua castelhana, no ensino da prática e do método correto, mostrando desta forma uma evidente inquietação pedagógica pelo ensino das línguas romances.

Todavia, durante o Renascimento, o ensino das LE não foi um processo simples e linear, como também não o é hoje e, certamente, nunca o será. Os humanistas ficaram obcecados com o método e o conteúdo, caindo num exagerado formalismo que aborrecia os alunos. Com o tempo, o ensino tornou-se repetitivo e memorizado, eliminando-se qualquer tipo de originalidade que inicialmente caracterizou o movimento. Procurou transmitir-se “un lenguaje perfecto en cuanto a la forma, pero que no transmite ningún mensaje: discursos perfectos, pero vacíos de sentido”⁵¹.

Este tipo de educação já decadente, ao pretender unicamente conseguir um estilo latino perfeito segundo o género de vocabulário, as formas e as cadências de Cícero, denominou-se *ciceronianismo*. O modelo de ensino era fatigante e baseado exclusivamente na gramática. Os alunos eram obrigados a aprender latim desde a instrução primária. No entanto, e tal como referimos antes, durante o Renascimento, não se ensinavam apenas as línguas clássicas, uma vez que as LM já detinham algum estatuto oral e escrito. É neste tecido sócio-linguístico que o E/LE surgirá, iniciando-se um percurso tão longo que se mantém nos nossos dias.

A história do ensino do E/LE inicia-se no momento em que o império espanhol sai das fronteiras peninsulares e converte-se, com Carlos V, na potência hegemónica e no motor comercial da Europa, em pleno século XVI. Com a reincorporação de Espanha na Europa, oferece-se ao espanhol a possibilidade de integração também nas correntes metodológicas existentes nos países europeus mais próximos. Embora em Espanha não houvesse uma consciência definida em relação ao ensino do espanhol a outros povos, a sua faceta de LE é extremamente visível no continente americano e nos países da Europa central (Sánchez Pérez, 1992).

O espanhol contava, já desde 1492, com a gramática de Nebrija, um compêndio sistematizado da língua. Contudo, esta não era suficiente nem podia suprir as situações de

bárbara, que tal hiciese, desde que Dios formó el linaje humano, sino que enseñaron los caldeos en caldeo y los hebreos en hebreo, y lo mismo hicieron las demás naciones, gitanos, fenicios, griegos, latinos, árabes, y casi desde los primeros tiempos los españoles, cada uno a su nación en la lengua que le era natural. De donde resultaba que los discípulos entendían a sus maestros con gran facilidad, y los maestros enseñaban a sus discípulos con mayor llaneza y claridad (...). Segundo error común en el enseñar las ciencias es el no contentarse los maestros con las cosas que particular y propiamente tocan al sujeto de cada una de ellas, sin mezclar las cosas de las unas con las de las otras, por mostrarse muy doctos en ciencias diferentes, teniendo más en cuenta su propia ostentación que el bien y utilidad de los que aprenden. Tercer error común en el enseñar las ciencias es el desordenado deseo que tienen los que aprenden de llegar de presto a tomar las insignias de doctrina que vulgarmente llaman grados, a que tienen hoy más ojo los hombres por sus particulares ambiciones y codicias, que a salir con la empresa de la verdadera doctrina”, SIMÓN ABRIL, P., Apuntamientos, de como se deven reformar las doctrinas: y la maneras del enseñallas, para reduzillas a su antigua entereza y perfición: de que con la malicia del tiempo, y con el demasiado desseo de llegar los hombres, presto a tomar las insignias dellas, han caydo, Casa de Pedro Madrigal, Madrid, 1589. In: GALINO, A., Textos pedagógicos hispanoamericanos, Iler, Madrid, 1968, pp. 410-411.

⁵¹ FERRÁNDEZ, A. e SARRAMONA, J., *La Educación. Constantes y problemática actual*, Editorial CEAC, Barcelona, 1975, p. 122.

comunicação linguística urgentes e normais que, com o passar do tempo, as novas circunstâncias iam exigindo. A obra de Nebrija não era de caráter prático, mas sim de cunho escolar e acadêmico. Neste sentido, tinha pouca utilidade para um estrangeiro e dificilmente seria usada como manual de aprendizagem. A necessidade de contar com uma gramática prática rapidamente foi atendida através de algumas publicações a partir de 1555 (Sánchez Pérez, 1992).

Porém, como alternativa às gramáticas, já existiam os livros bilingues e de diálogos que eram utensílios mais diretos e adequados para aprender a comunicar. Segundo Morel-Fatio (1900), o primeiro livro de diálogos que contém a língua espanhola aparece em 1520, em Amberes, com o título *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. De 1551 data o manual *Vocabulario de quatro lenguas. Tudesco, francés, latino y español, muy provechoso para los que quisieren aprender estas lenguas*, da série de Berlainmont que inclui o espanhol, entre outras três línguas. Posteriormente, aparecem outras edições (1556, 1558 e 1560) deste compêndio (Sánchez Pérez, 1992).

Os livros de diálogos suprem o que o ensino escolar, particularmente fundamentado na gramática, não proporciona; mas, além disso, servem de base para estabelecer uma corrente metodológica baseada em textos reais, extraídos do uso quotidiano e, por isso, representativos da comunicação diária. Estes textos surgem com a necessidade interpessoal de comunicar em LE nas mais diversas atividades: comerciais, políticas, enquanto viajante ou de simples relação humana. Através de semelhante material, podem aprender-se expressões úteis e concretas a utilizar no dia a dia.

A utilização de livros com diálogos usuais entre a população ou mesmo a comunicação direta com os falantes da língua objeto de estudo eram formas de promover e dar corpo à metodologia de conversação. Tal método era o mais utilizado fora do âmbito escolar ou acadêmico. Contudo, procurando introduzi-lo na prática letiva de algumas escolas, “fue este un método cultivado por algunos profesores, quienes no dudaron en escribir manuales conversacionales para tales fines”⁵²; procedimento didático que ocorreu em países como Inglaterra ou Países Baixos, por exemplo.

Luis Vives, grande pedagogo espanhol, cultivou esta arte dos livros de diálogos na aprendizagem do latim. Embora seja de naturalidade espanhola, Vives não representa o que ocorreu em Espanha no século XVI, porque a sua vida de adulto e formação decorrem em Paris, Países Baixos e Inglaterra. Ele mostra-se inimigo do formalismo, defendendo o ensino da língua através da leitura e da expressão escrita, mais que mediante as teorias gramaticais ou exercícios dialéticos. A partir da sua proposta, deduzimos que os idiomas deveriam aprender-se da mesma maneira que aprendemos a nossa primeira língua. Na obra *De pueris educandis*, Vives afirma que “La gramática debe subordinarse a la lectura de autores. No vale

⁵² SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 14.

la pena aprender una lengua si no buscamos algo más allá de las formas lingüísticas”⁵³. Opinião por nós inteiramente corroborada.

A primeira gramática de espanhol para estrangeiros, que se concentra na descrição normativa e no uso com modelos precisos e concretos a utilizar na língua em comunicação, apareceu em 1555, pouco mais de meio século depois da de Nebrija. Foi impressa nos Países Baixos, tal como o primeiro manual de textos de conversação; o seu título indica a finalidade pretendida: *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola*. Somente, cinco anos antes, em 1550, tinha sido impressa por F. Laurentius, uma pequena obra com um título semelhante: *Útil y breve institución para aprender los principios de la lengua hespañola*. A obra de 1555 é uma gramática prática que inaugura a tradição deste tipo de manuais aplicados ao espanhol.

Certamente que os primeiros a sentirem a necessidade de adequar o ensino das línguas às exigências de cada momento foram os professores, em contacto estreito com os alunos. De facto, a crescente difusão dos livros de diálogos e a sua utilização na sala de aula é um sinal evidente da importância que vai assumindo a aprendizagem da língua coloquial. Através do seu estudo, a aprendizagem de um idioma torna-se, porventura, mais efetiva, pois a língua coloquial é uma variante espontânea, utilizada nas relações informais, sem muita preocupação com as normas, tão próprias do quotidiano dos alunos, por exemplo. Outra característica deste registo linguístico é o uso constante de expressões populares, frases idiomáticas, gírias, etc, realidade que propicia a aprendizagem de qualquer LM, LE ou L2.

A partir da segunda metade do século XVI, aparecem algumas obras: *Coniugaciones, arte y reglas muy propias y necesarias para los que quisieren aprender español y francés* e *Breve instruction contenant les règles necessairement requises pour nauement prononcer, Lire et parler l’Espagnol*. O professor Gabriel Meurier teve um papel fundamental na criação de material de apoio ao ensino das LE. A sua obra segue uma metodologia de base gramatical e prática muito difundida na Europa Central. O autor também elaborou obras de carácter complementar relativamente ao que ofereciam os livros de gramática. Como exemplo, podemos indicar o *Recueil de sentences notables, dictes et dictons comuns en adages, proverbes & refrans* (Anvers, 1568) ou o *Tresor de sentences dorées dictes proverbes, refrans & dictiones communes, reduits selon l’ordre alphabetique en quatre langues, a savoir Latin, Espagnol, Thiois et françois*.

Estas obras eram constituídas por materiais linguísticos extraídos da realidade comunicativa e alheios na sua motivação ou organização ao que poderia resultar de uma conceção centrada no estritamente gramatical. Na mesma linha metodológica, servindo como um ótimo exemplo dessa aproximação à atividade comunicativa diária, temos os *Coloquios familiares, muy convenientes y mas provechos de quantos salieron hasta agora, para qualquiera calidad de personas desseosas de saber hablar y escribir español y francés*

⁵³ VIVES, L., *De pueris educandis, apud SÁNCHEZ PÉREZ, A., ibidem*, p. 22.

(Amberes, 1568). É desta forma que a metodologia fundamentada em textos reais, coloquiais e de uso continuava em plena vigência.

Foi no século XVI que se iniciou de maneira relevante e sistemática o ensino do E/LE. Tal facto surge fora de Espanha, primeiro nos Países Baixos (Sánchez Pérez, 1992) e posteriormente em todos os países europeus. Como tivemos oportunidade de constatar através da anterior referência a algumas obras, o espanhol converteu-se numa língua importante, verificando-se a impressão de muitos materiais indispensáveis ao seu ensino e aprendizagem. Neste processo, o aparecimento da imprensa em finais do século XV foi também um marco determinante e deveras influente que representou a ponte e o meio difusor, até então irreais, entre vários países, sobretudo europeus.

O ensino do espanhol efetuava-se atendendo às duas tendências que podemos considerar mais opostas na didática das línguas, por um lado, o ensino baseado na gramática e, por outro, a prática letiva assente na leitura, compreensão e memorização de textos, metodologias que poderíamos designar por *ensino gramatical* e *ensino direto ou de conversação*, respetivamente. Os professores não se situavam com precisão em nenhuma das possibilidades didáticas mencionadas. Como sublinha Aquilino Sánchez

“Lo más frecuente era combinar la enseñanza de la gramática con la memorización y lectura analítica de textos, literarios a veces, pero (...) muy a menudo de carácter coloquial, respondiendo así a las necesidades de diplomáticos, mercaderes y viajeros de la época. No faltan casos en los que la enseñanza se acompaña de prácticas que hoy llamaríamos *modernas*”⁵⁴.

A partir do século XV, e sobretudo nos séculos XVI e XVII, devido ao contexto histórico que existe em toda a Europa, a aprendizagem do idioma espanhol torna-se necessário para muitos europeus⁵⁵. A expansão territorial de Espanha por todo o continente europeu conjugada com fatores políticos, económicos e culturais favorecerá a difusão do espanhol. O reinado dos Reis Católicos é o período de supremacia espanhola na Europa, a expansão do seu império converte Espanha numa potência europeia. Assiste-se a um desenvolvimento cultural que ultrapassa fronteiras e que se traduz numa grande evolução literária. Como exemplo desse progresso científico, podemos mencionar o aparecimento da *Gramática* de Nebrija (1492).

Este avanço da cultura favorece o estudo da língua nacional e o latim vai perdendo espaço para a língua romance; a publicação da *Gramática de la lengua castellana* de Nebrija não só marcará o início de uma nova Era para a língua espanhola, como servirá de impulso a

⁵⁴ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 74.

⁵⁵ Relativamente a este assunto, são várias as obras de referência bibliográfica que analisam a difusão da língua espanhola: CANO AGILAR, R., *El español a través de los tiempos*, Arco/Libros, Madrid, 1988; SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Sgel, Madrid, 1992; LAPESA, R., *Historia de la lengua española*, Gredos, Madrid, 1999.

um idioma que irá crescendo dentro e fora de Espanha⁵⁶. O apoio concedido pela rainha Isabel durante o seu reinado é bem visível no extenso número de obras que se editaram naquela época⁵⁷, na sua maioria escritas em romance⁵⁸. A monarca, vivendo num “hervidero de ebullición literaria”⁵⁹ como é a sua corte, representa indubitavelmente o principal esteio da expansão do espanhol na sociedade que governa.

Durante o século XVI, com o reinado de Carlos V, a língua espanhola vai adquirindo uma natureza científica e o castelhano transforma-se na língua do império espanhol. Carlos V foi uma personalidade fundamental na defesa e expansão do espanhol, como podemos constatar a partir do seu discurso nesta língua em 1536, na presença do Papa Paulo III⁶⁰. É neste horizonte sócio-cultural que, gradualmente, o castelhano se impõe como língua popular e culta, ficando o latim circunscrito ao mundo eclesiástico. O notável desenvolvimento do idioma cervantino como língua nacional estimula e possibilita um progresso literário deveras importante⁶¹.

Ao longo do reinado de Felipe II, Castela impõe-se como centro do império. A língua castelhana a pouco e pouco vai-se identificando com o espanhol e, convertida no idioma

⁵⁶ Embora o objetivo principal da gramática de Antonio de Nebrija (1492) não tenha sido o ensino do E/LE, a obra marcou efetivamente o início desta disciplina, contemplando no capítulo quinto os estrangeiros como seus destinatários: “Como diximos en el prólogo desta obra (...) Agora en este libro quinto siguiendo la orden de la doctrina daremos introducciones de la lengua castellana para el tercero género de ombres: los cuales de alguna lengua peregrina querrán venir al conocimiento de la nuestra”. In: NEBRIJA, Elio A., *Gramática de la lengua castellana, Libro quinto. De las introducciones de la lengua castellana para los que de estraña lengua querrán deprender, Prólogo al libro quinto*, Salamanca, 1492. *Asociación Cultural Antonio de Nebrija* [online], Acedido em: fevereiro, 05, 2011, URL: <http://www.antoniodenebrija.org/libro5.html>.

⁵⁷ O mecenato literário contínuo por parte da rainha Isabel, a Católica, é evidente ao analisarmos as palavras de Nicasio Salvador Miguel: “Isabel estimuló traducciones y la escritura de las obras más varias, tanto en latín como en castellano, con un mecenazgo más intenso que el de su marido (...) [Ella] ejerció el mecenazgo durante toda su vida y en las circunstancias más diversas, desde los momentos del más tranquilo sedentarismo en la Corte hasta en sus desplazamientos con motivo de operaciones militares, fiestas o visitas a ciudades”. In: SALVADOR MIGUEL, N., «La joya más valorada: la biblioteca». In: *La aventura de la historia*, Año 6, nº 72, Arlanza Ediciones, Madrid, 2004, p. 87.

A promoção que a monarca faz à língua de Cervantes também se vê claramente nas palavras de Ernesto Sábato quando declara que “Isabel la Católica quiso que el habla de Castilla, ya consolidada, se convirtiese en el idioma de los vastos territorios que soñaba, en el convencimiento de que sólo la religión y el lenguaje pueden aligar pueblos diferentes”. Este excerto faz parte do discurso pronunciado por Ernesto Sábato, em abril de 1985, ao receber o Prémio Cervantes 1984. *Ernesto Sábato (Argentina, 1911), 1984*, [online], Acedido em: dezembro, 29, 2010, URL: <http://usuarios.multimania.es/precervantes/ceremonia/sabato.html>.

⁵⁸ O parecer de Nicasio Miguel confirma nitidamente a utilização do *romance* em diversas produções textuais: “La (...) expresión -‘en romance’- es la usual para los textos en castellano que suponen la cifra más amplia, con una profusa selección de obras” de natureza bem diferente (religiosa, histórica, jurídica, biográfica, etc). In: SALVADOR MIGUEL, N., *ibidem*, p. 90.

⁵⁹ *Idem, ibidem*, p. 86.

⁶⁰ Na sua obra referente à figura de Carlos V, Manuel Fernández Álvarez indica as palavras que o Rei respondeu ao embaixador francês, o bispo de Maçon, quando este protestou, alegando que era uma língua que não entendia: “Señor Obispo, entiéndame si quiere, y no espere de mí otras palabras que de mí lengua española; la cual es tan noble, que merece ser sabida y entendida de toda la gente cristiana”. In: FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M., *Carlos V, el César y el hombre*, Espasa Calpe, Madrid, 2006, p. 530.

⁶¹ Esta foi uma época literária muito importante dentro e fora de Espanha. Grandes obras da literatura espanhola (*La Celestina*, *El Lazarillo de Tormes*, *La Araucana*, *Cárcel de amor* ou *El Amadís de Gaula*, entre outras) figuraram na lista de leituras em vários países europeus, tendo sido traduzidas e editadas por estrangeiros para diferentes línguas. In: NEVADO FUENTES, C., «La difusión de la Lengua Española durante la Época Moderna: algunos materiales didácticos», *Revista de Ciencias de la Educación*, Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, nº 200, Madrid, octubre-diciembre, 2004, pp. 481-482.

oficial da corte, foi adotada progressivamente pelos restantes reinos e outros países⁶². Ela será também a língua dos escritores em destaque no Século de Ouro⁶³. Nesta época, todos os acontecimentos políticos e culturais que acontecem dentro e fora de Espanha favorecem o interesse pela aprendizagem do espanhol além fronteiras. Entre os vários factos que certamente serviram de motivação ao estudo da língua espanhola, apontamos o intercâmbio espiritual e social que ela permite, a moda, o comércio, o seu valor intrínseco, o conteúdo e a forma e a sua utilização ao serviço do Império⁶⁴.

Em Itália, a figura de Alfonso de Ulloa⁶⁵ é determinante na divulgação da cultura espanhola. Juntamente com a extensa produção literária de obras espanholas aparecidas naquele país durante o século XVI, começam a publicar-se as primeiras gramáticas⁶⁶. Em França, a difusão do espanhol é evidente a partir deste século, embora seja feita mais tardiamente⁶⁷ se compararmos com a publicação de gramáticas para aprender espanhol nos Países Baixos ou em Itália.

⁶² Um bom exemplo dessa progressiva adoção linguística foi verificado em Inglaterra. De acordo com Aquilino Sánchez, a língua espanhola ganhou muito fulgor neste país. O autor afirma que “Por razones primero comerciales, luego políticas, la presencia de españoles en Inglaterra había ido en aumento desde el siglo XV. En el siglo XVI se incrementaron todavía más las relaciones mútuas, especialmente las de carácter comercial, hasta tal punto que, como comenta Underhill (1956:162), a raíz del matrimonio de Felipe II y María Tudor, la presencia española es excesivamente notoria: *Había tantos españoles en Londres que se encontraban por cada inglés cuatro españoles, causando gran preocupación este hecho en Inglaterra*”. In: SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, pp. 52-53.

⁶³ Nomes como Fray Luis de León (1527-1591), *Noche serena, La perfecta casada*; San Juan de la Cruz (1542-1591), *Cántico espiritual, Noche oscura del alma*; Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616), *Canto de Calíope, El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*; Lope de Vega (1562-1635), *La Jerusalén conquistada, La Arcadia, Fuenteovejuna*; Santa Teresa de Jesús (1515-1582), *Camino de perfección, Las moradas*; Tirso de Molina (1579-1648), *El burlador de Sevilla y convidado de piedra, El vergonzoso en palacio*; ou Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645), *El Parnaso español, Los Sueños*, integram um vasto conjunto de escritores e respetivas obras do *Siglo de Oro*. *Principales autores y obras del Siglo de Oro español*, [online], Acedido em: dezembro, 28, 2010, URL: <http://www1.osu.cz/home/bellon/weblit/siglodeoro.htm>.

⁶⁴ Estas são as razões que Antonio Roldán Pérez apresenta como promotoras do estudo do espanhol neste período histórico. Cf. ROLDÁN PÉREZ, A., «Motivaciones para el estudio del español en las gramáticas del siglo XVI», *Revista de Filología Española*, Sucesores de Rivadeneyra, Tomo LVIII-1976, Madrid, 1978, pp. 206-219.

⁶⁵ A influência que Alfonso de Ulloa teve na difusão da cultura espanhola em Itália é analisada por Antonio Rumeu de Armas (1973) na obra *Alfonso de Ulloa, introductor de la cultura española en Italia*.

⁶⁶ Em 1560, Mario Alessandri D'Urbino publicou a primeira gramática hispano-italiana, *Il paragone della lingua Toscana et Castigliana*. Esta gramática será o precedente das gramáticas que posteriormente se publicariam em Itália, embora, com a publicação, seis anos depois, da gramática de Giovanni Miranda *Osservationi della lingua castigliana* (1566), tenha ficado relegada para um segundo plano. Este autor, também conhecido por Juan de Miranda, faz propostas aproveitando as vantagens do método comparativo. Na sua gramática, abundam as explicações claras, fáceis de entender por qualquer aprendente; há ilustrações com exemplos dos diversos temas; as características que definem a língua espanhola comparam-se e contrastam-se continuamente com as inerentes à língua italiana, pondo sempre em destaque as diferenças e semelhanças, facilitando assim a compreensão dos problemas. As explicações não têm apenas em consideração a forma, mas incidem especialmente no uso (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992).

⁶⁷ Em 1596, é publicada a obra *La parfaite methode pour entendre, escrire et parler la langue Espagnole, diuisée en deux parties. La première contient brièvement les reigles de grammaire. La seconde, les recherches des plus beaux enrichissemens de la langue qui servent a la composition et traduction* atribuída a Charpentier. Mas o autor que mais favoreceu a difusão da cultura espanhola em França foi César Oudin, que em 1597 publicou a *Grammaire et observations de la langue espagnole recueillies et mises en François by Cesar Oudin. Secrétaire Interprete du roy ez langues Germanique, Italienne et Espagnolle* (Sánchez Pérez, 1992).

Também em Inglaterra, a divulgação do espanhol reflete-se ao longo do século XVI através da publicação de gramáticas e outros materiais complementares para o seu ensino⁶⁸. Como já tivemos oportunidade de afirmar, o interesse que suscita a língua espanhola neste país deve-se a motivos comerciais que se verão reforçados em meados do século XVI com o casamento de Felipe II com Maria Tudor em 1554. As obras que surgiram por toda a Europa durante este século são um reflexo da preocupação existente pelos aspetos teóricos, práticos e normativos da língua castelhana, num momento em que o Renascimento cultural abria caminho para a modernidade.

O século XVII vive a experiência de uma importante evolução relativamente ao ensino das LE. Herdeiro da Reforma Protestante, produziu-se um movimento pedagógico nos países influenciados pela Reforma denominado realismo pedagógico, que se opunha ao Humanismo, baseando-se no princípio fundamental da intuição sensível. O Humanismo valorizava mais o texto ou a cultura em detrimento daquilo que se ensinava⁶⁹. O realismo pedagógico, por seu lado, não se ocupava somente de conduzir ao conhecimento dos factos, mas pretendia conseguir que o aprendido fosse utilizado por quem o adquiria.

O realismo pedagógico, defensor de uma educação baseada no conhecimento de conteúdos e práticas, baseava-se nos métodos da indução e intuição como base de todos os saberes, e considerava que o “valor pedagógico de las distintas disciplinas formales depende prioritariamente de su aplicación práctica a la vida”⁷⁰. Com esta doutrina educativa, dirigia-se agora a atenção pioneira ao estilo de transmitir os saberes e à ordem da sua apresentação para conseguir maior efetividade no momento de serem usados em contexto.

Entre os inovadores em matéria de ensino que se entusiasmaram pelo Método Natural e reagiram contra a presunção escolar do XVI encontra-se o alemão Wolfgang Ratke (1571-1635). Representante do realismo naturalista, estudou nas cidades de Hamburgo e Rostock, consagrando-se por conselho de Bacon ao estudo de questões pedagógicas. No seu Memorial

⁶⁸ A primeira gramática que se conhece publicada em Inglaterra dedicada ao ensino do espanhol é *The Spanish Grammer. With certaine rules teaching both the Spanish and French Tongues*. Esta obra foi editada em 1590, em Londres, e é uma tradução, com poucos acrescentos, de Jhon Thorius para o inglês. É importante mencionar que a gramática traduzida por Thorius tinha sido escrita por Antonio del Corro em 1560, obra que 16 anos mais tarde foi publicada em Inglaterra com o título *Reglas gramaticales para aprender la lengua española y francesa*.

Como figura cooperante no aumento dos materiais complementares dedicados ao estudo de E/LE, não podíamos deixar de referir o professor William Stepney, docente de espanhol em Inglaterra, que publicou *The Spanish Schole-master. Containing seven dialogues, according to euery day in the weeke, and what is necessarie euerie day to be done, wherein is also most plainly shewed the true and perfect pronounciation of the Spanish tongue, toward the furtherance of all those which are desirous to learne the said tongue within this our Realme of England*, em 1591. Contudo, este é um livro de escassas novidades, nem do ponto de vista do conteúdo oferece textos originais, nem da perspetiva metodológica apresenta variantes sobre o que tinha sido feito por outros ou se vinha fazendo. O livro de Stepney enquadra-se na tradição da metodologia de conversação.

⁶⁹ *O Humanismo na Educação, A Educação Humanista*, [online], Acedido em: dezembro, 18, 2010, URL: <http://www.webartigos.com/articles/35533/1/O-HUMANISMO-NA-EDUCACAO/pagina1.html>, texto publicado em 03/04/2010 por Peterson da Paz.

⁷⁰ Diccionario de las ciencias de la educación, volumen II, *apud* Historia de la Educación, Seminario de Historia de la Educación, *Realismo Pedagógico*, [online], Acedido em: janeiro, 4, 2011, URL: <http://seminariodehistoriadelaeducacion.blogspot.pt/search?q=realismo>.

de reforma educativa apresentado em 1612 à Dieta de Frankfurt, comprometia-se a mostrar um método universal para o ensino rápido e natural das línguas, artes e ciências.

O Memorial de Ratke continha três pontos fundamentais: fundar escolas nas que com o novo método se ensinassem as línguas mortas e modernas com rapidez; estabelecer uma escola onde se ensinassem todas as ciências e artes na LM; e introduzir em toda a Alemanha uma língua comum, um só governo e uma mesma unidade religiosa. Em Köthen, fundou uma escola em 1618, onde colocou em prática os seus métodos. Embora esta escola tenha sido um fracasso, devido sobretudo à pouca preparação dos professores no novo sistema, conseguiu convencer muitos da perfeição das suas ideias.

Considerado como o precursor do realismo pedagógico naturalista, situado entre o verbalismo e o realismo, a sua didática baseava-se no já referido Método Natural. Ratke criticou afincadamente os métodos que se empregavam na instrução, defendendo um ensino célere das línguas, artes e ciências. Em contraposição a um tipo de ensino que considerava completamente inadequado para o seu tempo, estabeleceu o método fundamentado na graduação e reiteração dos exercícios práticos, de tal modo que se diminuiria o esforço dos alunos e docentes, prescindindo da memória e desenvolvendo a inteligência de cada um. O ensino dar-se-ia desde o início na LM, para depois passar ao estudo de outras línguas.

No século XVII, destacou-se outro autor, Juan Amós Comenio. De acordo com Aquilino Sánchez Pérez, Comenio foi “un gran didacta en el campo de la metodología”⁷¹, revelando-se como “una figura central en la didáctica en general y en la enseñanza de idiomas en particular”⁷². Dedicou muito esforço ao estudo de questões pedagógicas e, no que se refere ao ensino das línguas, indicou que as unidades do léxico jamais deviam ser aprendidas separadas das realidades que definem, daí acreditar que o ensino de qualquer língua devia estar emparelhado com o uso sócio-linguístico dessas realidades.

Amós Comenio defendia que não era conveniente começar o estudo de uma língua pela sua gramática, mas antes por frases simples e objetos vulgares para depois ir ascendendo até às frases mais complexas e aos objetos menos usuais. Postura didática, em nossa opinião, muito pertinente e adequada. O autor propôs outra nova técnica que ainda hoje está presente no ensino das LE: o método cíclico da instrução. Em cada ano letivo, poderão ou não ser estudadas matérias diferentes, porém estes conteúdos deverão transmitir-se sempre de maneira desigual. Assim, tudo será ensinado a todos através de metodologias variadas, tendo sempre em atenção o seu nível linguístico.

Nos primeiros anos do mesmo século, Bernardo José Aldrete elabora a obra *Del origen y principio de la lengua castellana à romance que oi se usa en España* (1606) que, embora não esteja diretamente relacionada com o ensino do E/LE, expõe elementos que incidem em aspetos metodológicos. Neste âmbito, o autor faz considerações que levam a determinados contributos sobre as línguas vulgares e a gramática: “Para saber vulgar no es menester saber

⁷¹ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 122.

⁷² *Idem*, *ibidem*.

las declinaciones, ni conjugaciones, ni el sintaxi, ni genero, ni preteritos, ni todo lo demas que para saber latin oi se aprende”⁷³.

Para deduzir tal conclusão, Aldrete baseia-se na evidência que surge da prática habitual e diária

“No es menester prouar esto, que bien se ve, que con tener el romance no menos dificultossas conjugaciones, que el Latin, nadie las aprende, i mui pocos sabran conjugar, ni qual es el presente ni los otros tiempos (sino son los que por saber otra lengua se les a enseñado) i hablan bien, sin que de nada desto puedan dar razon” (Aldrete 1606:125)⁷⁴.

Além de José Aldrete, outros quatro nomes se destacam na produção de gramáticas ou tratados de ortografia; eles são Mateo Alemán, Jiménez Patón, Juan Villar y Gonzalo Correas. *La Orthographia Castellana*, de M. Alemán, impressa no México em 1609, é um livro pouco sistemático, com rasgos de índole literária na explicação dos diferentes aspetos da ortografia. O procedimento consiste em percorrer todo o alfabeto e especificar as características de cada um dos sons que corresponde às letras.

As duas obras de Jiménez Patón têm pouca relevância para o ensino e aprendizagem do E/LE, sobretudo as *Institutiones de la gramática española* (1614). Esta é uma obra muito densa e sucinta, com escassas explicitações das formas gramaticais - sempre úteis a quem aprende espanhol -, que dificilmente poderia servir a aprendentes estrangeiros. Quanto ao seu livro *Epitome de la orthographia latina y castellana*, publicado em 1614, é mais útil para este fim didático. O método utilizado consiste em seguir o alfabeto e explicar cada uma das letras, detendo-se mais em esclarecimentos históricos e comparativos. De qualquer forma, estas obras não são concebidas para ensinar E/LE.

Juan Villar publicou, em 1651, a *Arte de la lengua española. Reduzida a reglas y preceptos de rigurosa gramática. Con notas, y apuntamientos utilissimos, para el perfeto conocimiento de esta, y de la lengua latina*. Em 1626, imprimiu-se a primeira das três obras de outro grande gramático espanhol, Gonzalo Correas: *Arte grande de la lengua castellana*, seguida de *Trilingve de las tres lengvas Castellana, Latina, i Griega, todas en Romanze* (1627). Três anos mais tarde, publicou ainda um novo e pontual complemento referente à ortografia: *Orthographia castellana nueva y perfecta* (1630).

A preocupação de Correas é a de fixar, corrigir e fornecer normas para pronunciar e escrever bem a língua castelhana, tanto a nativos como a forasteiros. O autor conhece bem as obras publicadas por autores estrangeiros para ensinar a língua espanhola, como se depreende do que expressa na *Trilingve*, no *Aviso al Lector*: “Hize la Arte Kastellana, para rregla perpetua, por los errores ke tienen las ke se an impreso en otras naziones: y para demostrar las tres partes de la orazion, en ke no dieron los de Europa”⁷⁵.

⁷³ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 75.

⁷⁴ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*.

⁷⁵ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 78.

Os materiais que surgem durante o século XVII dedicados ao ensino do espanhol continuam na senda dos mais afamados autores de textos e correntes metodológicas utilizadas anteriormente. Mantêm-se vigentes as metodologias gramatical e de conversação. Os materiais editados continuam a criar-se através de métodos indutivos, que têm como base as regras gramaticais, e de métodos dedutivos, que serão os que se aproximem mais à realidade do idioma e às necessidades comunicativas reais de todos aqueles que querem aprender uma segunda língua.

Nesta época, não faltavam discussões e propostas novas relativamente à forma de ensinar as LE, daí a grande profusão de materiais de apoio existentes, nomeadamente os livros de diálogos. A maioria das gramáticas que aparecem publicadas durante o século XVII segue muito de perto a gramática de Nebrija, conservando a sua estrutura com poucas mudanças. Mas é interessante verificar como algumas dessas obras incluem anexos em forma de diálogos ou listas vocabulares, conferindo-lhes um carácter mais útil e prático.

Em 1608, Jean Saulnier publicou em Paris a *Introduction en la langue espagnolle par le moyen de la françoise, fort utile et necessaire pour deux qui désiront en avoir intelligence et prononciation. Plus de colloques ou dialogues fort familiers pour les studieux*. Como gramática para estrangeiros, é uma obra simples, que insiste nas formas flexivas e no uso, dando exemplos. O autor incorpora neste livro uma secção de diálogos, com uma característica que incrementa a utilidade: apresenta-os em dupla coluna.

Em 1614, edita-se em Rouen a gramática de Ambrosio de Salazar *Miroir general de la grammaire fait en dialogues pour sçavoir la naturelle prononciation de la langue espagnolle*. A importância desta gramática assenta na sua proposta metodológica: explicar a gramática através de diálogos⁷⁶. Salazar é um professor de E/LE que se aproxima mais da tradição do método conversacional do que gramatical, embora a gramática e o seu ensino nunca sejam marginalizadas, atitude didática que nos parece ser uma das mais ajustadas ao ensino-aprendizagem de qualquer idioma.

A originalidade de A. Salazar reside na forma de abordar o estudo da gramática. Ele apresenta como original o Método denominado *socrático* ou *peripatético*, em que a gramática se ensina passeando e dialogando, à semelhança do que já tinha defendido Sócrates na Antiguidade. Salazar fundamenta-se na prática e no uso, em detrimento da aprendizagem da gramática limitando-se à sua explicação. Além do mais, o diálogo e a prática por si só são também um meio de aprendizagem. Explicar a gramática mediante diálogos entre professor e aluno pode oferecer interesse e motivação, mas tal atuação levará a uma relativa dificuldade no momento de transmitir um todo bem ordenado, sistemático e inteligível.

Outro autor de relevo é Juan de Luna, que publicou em 1619 os seus *Diálogos apazibles*. Tres anos antes, tinha publicado em Paris, a *Arte breve y compendiosa, para aprender, a leer, pronunciar, escrever y hablar la lengua Española*. Nas convicções que Luna

⁷⁶ Cf. MOREL-FATIO, A., *Ambrosio de Salazar et l'étude de l'espagnol en France sous Louis XIII*, (Bibliothèque Espagnole - I), Édouard Privat, Toulouse, 1900.

sustenta relativamente ao ensino de espanhol como L2, as conjugações e os verbos recebem uma importância exagerada, como já ocorria com outros autores, e carecem de exposições corretas e objetivas. Para melhor compreender a sua posição metodológica, atentemos nalgumas linhas da *Advertencia* da gramática *Arte breve y compendiosa...*, publicada em Londres (1623),

“... para cuya inteligencia se notara que lo principal desta Arte y de todas las que se hazen para efecto de hablar, son las conjugaciones y aun lo mas dificultoso de la lengua Española, por la muchedumbre de tiempos: esto ha hecho que muchos ignorantes que han compuesto algunos librillos con titulo de gramatica no han puesto la mitad dellos; y otros que habiendo puesto los tiempos, no han dado regla ninguna para formarlos ni para distinguir los verbos irregulares de los regulares, la inorancia de los unos y de los otros les sirve de excusa entre quienes se puede contar un Cesar Oudin Frances que habiendo hecho una gramatica larguísima y prolixa; en lo mas necessario ha pasado sobre peine poniendo ocho o diez verbos irregulares (a la ventura, sin saber si lo eran, ó no) con tanta confusion y oscuridad que los que en ella se engolfan se sumen en un abismo y meten en un laberinto”⁷⁷.

Cinco anos mais tarde, aparece em Veneza a gramática de Lorenzo Franciosini, *Grammatica spagnuola ed italiana* (1624). Este autor é um dos hispanistas italianos que mais favoreceu a difusão da língua e literatura espanholas⁷⁸. Franciosini elaborou diferentes materiais que se vão editar em Itália para a aprendizagem do espanhol no século XVII. Em conjunto com as gramáticas, os dicionários⁷⁹ são outra mostra do material editado para o ensino da língua espanhola. Dois dos autores que mais contribuíram para a difusão do espanhol em França e Itália dedicaram o seu labor a este tipo de manuais. Daí aparecer, em 1607, a obra mais importante da lexicografia bilingue espanhol-francês, o *Tesoro de las dos lenguas española y francesa* de Cesar Oudin, e em 1620, Lorenzo Franciosini publica em Roma *Vocabolario italiano e spagnolo (y español e italiano) novamente dato in luce... Con le frasi et alcune proverbi*.

Ao nível metodológico, Franciosini não introduz novidades. Assim, a gramática continua a centrar as atenções. O autor também não oferece alterações de relevo em relação a Juan de Miranda. Ambos apresentam ideias, estruturas e procedimentos semelhantes. Os seus manuais servem a castelhanos e a toscanos; são gramáticas bilingues, que vão sendo

⁷⁷ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *op. cit.*, p. 85.

⁷⁸ RIQUEL, M. de, «La obra del hispanista Lorenzo Franciosini, primer traductor del ‘Don Quijote’ al italiano». In: *Revista Nacional de Educación*, II, septiembre, 1942, pp. 21-28.

⁷⁹ Tanto os dicionários como as gramáticas são um tipo de material que serve de base no ensino de um idioma. Assim, durante o século XVII, continuam-se editando dicionários destinados à aprendizagem do espanhol, dicionários monolíngues (Giouanni Alberti, *Vocabolario degli Accademici della Crusca*, Veneza, 1620), e plurilíngues, tanto bilingues (Jean Pallet, *Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa*, 1604; Arnaldo de la Porte, *Nuevo dictionario o thesoro de la lengua española y flamenca*, Amberes, 1659) como trilingues (Herosme Victor, *Tesoro de las tres lenguas francesa, italiana y española*, Genebra, 1609; C. I. Trognésio, *El grande dictionario y thesoro de las tres lenguas española, francesa y flamenca*, Amberes, 1639).

aperfeiçoadas com a inclusão de apêndices vocabulares organizados por áreas temáticas. Franciosini prolonga a sua influência em Itália durante todo o século XVII e XVIII.

Analisando o panorama das obras com diálogos publicadas durante o século XVII, encontramos o livro de Cesar Oudin editado em Paris (1609), *Diálogos muy apacibles, escritos en lengua española, y traducidos en francés*. Posteriormente, Juan de Luna publica *Diálogos familiares, en los cuales se contiene los discursos, modos de hablar, proverbios y palabras Españolas más comunes: Muy útiles y provechosos para los que quieren aprender la lengua castellana* (1619). E em 1626, Lorenzo Franciosini publica *Dialogos apazibles, compuestos en castellano, y traducidos en Toscano*. Os diálogos, as coleções plurilingues de provérbios⁸⁰ ou os tratados de bons costumes constituirão a base da metodologia baseada na conversação.

Em 1644, Claude Lancelot, famoso gramático de Port-Royal, publicou a *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine, contenant les règles de genres, des declinaisons, des préterits, de la syntaxe, de la quantité & des accents Latins*, em Paris. Através das palavras de Aquilino Sánchez, sabemos que

“El ‘nuevo método’ de Port-Royal es ‘racionalista’ en sus fundamentos. El aprendizaje de lenguas debe ser consecuente con el punto de partida; de manera que la tesis de la que se parte podría resumirse en el predominio de la capacidad racionadora y deductiva: primero han de conocerse las reglas que rigen la ordenación y sistematización de una lengua; luego se toman los distintos elementos lingüísticos (palabras) y se ‘manipulan’ ajustando sus flexiones y ordenación sintáctica a las reglas del sistema”⁸¹.

Assim, do ponto de vista didático e metodológico, a gramática de Lancelot e a sua proposta docente diferenciam-se muito pouco do que poderia definir-se como uma metodologia normativa e dedutiva, semelhante à que posteriormente se passou a designar por Método Gramatical ou Tradicional. O seu conselho de que “los niños deben aprender las reglas del latín en francés”⁸² não muda o método, constitui apenas uma técnica que pretende facilitá-lo, acelerando a memorização das regras. Para aprender o espanhol, Lancelot sugere alguns procedimentos de cariz filológico, como por exemplo, sublinhar as palavras que mais se diferenciam do francês ou do latim, em concreto as que procedem do árabe.

Durante o século XVIII, surge na Europa, especialmente em Inglaterra, França, Alemanha e Espanha, um movimento cultural de grande transcendência que recebe o nome de Ilustração ou Iluminismo, e o próprio século XVIII o de *Século das Luzes*. A trajetória filosófica do Iluminismo vai do racionalismo cartesiano ao relativismo kantiano; do dogma da

⁸⁰ Os diálogos e provérbios constituíram um tipo de recurso didático habitual no ensino-aprendizagem do espanhol, refletindo a realidade sócio-cultural. William Stepney publicou em 1591 a obra *The Spanish Schole-Master*, que incluía uma coletânea de provérbios traduzidos para inglês. Oudin editou, em 1608, o livro *Refranes o proverbios españoles traducidos en lengua francesa* (cf. SÁNCHEZ PÉREZ, A., *op. cit.*, pp. 57 e 126).

⁸¹ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 99.

⁸² SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 100.

razão à sua crítica. Em paralelo, produzir-se-á o empirismo inglês, não baseado na razão, mas na experiência⁸³.

O Século das Luzes espanhol supôs uma crítica à educação tradicional. Inicia-se um processo crítico à educação, mentalidade e cultura tradicionais espanholas, ao mesmo tempo que se assumem progressivamente as perspetivas empiristas, racionalistas e utilitárias próprias do Iluminismo. Pretendia reformar-se o país sobre bases novas. Daí que o *despotismo ilustrado* fosse um método sistemático em Espanha. Porém, a reforma será lenta, e o Barroco invade o século XVIII, e não só na ideologia, filosofia, ciência e literatura, mas também na educação⁸⁴.

Os projetos educativos foram muitos, mas a política educativa foi hesitante e indeterminada. Criou-se uma opinião pública favorável à mudança através da imprensa, dos discursos e das Sociedades Económicas de Amigos do País. Não faltou a legislação e fizeram-se reformas em aspetos concretos do ensino, contudo mantiveram-se as mesmas estruturas e deficiências. Relativamente ao ensino das línguas, é importante dizer que o latim continuou com o seu protagonismo nas escolas de gramática e nas universidades, não se melhorou a preparação científica e pedagógica dos professores, nem se ampliaram as matérias de ensino. Em paralelo a esta situação, há a destacar o facto de ter sido mais fácil criar novas instituições do que reformar as já existentes⁸⁵.

O século XVIII foi a época em que pela primeira vez o ensino das LE integrou o currículo académico, todavia a preponderância do latim não se viu demasiadamente reduzida. As técnicas e procedimentos então utilizados para o ensino das línguas modernas foram os empregues no ensino do latim, língua que facilitou a aplicação dos primeiros métodos de ensino das LE. A instrução excessivamente centrada no âmbito gramatical era um dos incómodos herdados de tempos pretéritos, continuando a ocupar linguistas e pensadores.

De entre os ilustrados espanhóis que dedicaram algum dos seus estudos ao ensino das línguas, materna e estrangeira, é indispensável fazer referência ao padre Sarmiento. Pedro José Gorende de Balboa (1695-1772), mais conhecido como Martín Sarmiento, nasceu em Villafranca del Bierzo (León) e aos quinze anos ingressou na ordem dos beneditinos. Doutorou-se na Universidade de Alcalá e exerceu a docência em Madrid, onde ensinou filosofia e moral. No que diz respeito ao ensino de línguas, mostra-se partidário da intuição sensível, adotada como um admirável procedimento didático.

Sarmiento considera também proveitoso que o ensino da leitura se realize em simultâneo com o da escrita. Transmitir-se-á aos meninos um bom conhecimento da língua nativa, que será a base da realidade envolvente, mostrando-lhes os factos e nomes correspondentes, ou seja, os designativos referenciais - ponto 1 do modelo em espiral, por nós apresentado no Capítulo III. Posteriormente, dedicam-se à aprendizagem da leitura e

⁸³ Cf. LLOPIS, J. e CARRASCO, M.V., *Ilustración y Educación en la España del siglo XVIII*, Publicaciones de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, Valencia, 1983, p. 17.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 32.

⁸⁵ As reformas das Universidades e colégios espanhóis, entre outras instituições, iniciam-se neste período.

escrita; adquiridas estas competências, estudarão a gramática da sua LM, para passar depois a estudar a gramática latina.

O século XVIII foi notável na difusão e divulgação da cultura. É nesta centúria que se cria a *Real Academia de la Lengua Española*, fundada com o objetivo de conservar a integridade do idioma espanhol. Felipe V aprovou a constituição da Academia Espanhola da Língua por documento Real a 3 de novembro de 1713. Em 1726, publicou-se o primeiro volume do *Diccionario de la lengua castellana* e, em 1739, o último; no ano de 1741, a *Ortografía Española*, e em 1771, a *Gramática de la lengua castellana*⁸⁶.

O facto mais significativo, no que se refere ao ensino de línguas, é o crescente número de estudiosos que se ocupa e preocupa com o ensino de uma L2. Até este período da História, o Método Gramatical tinha sido o mais difundido para ensinar uma LE, mas agora começam a manifestar-se vozes contra o ensino excessivamente centrado na gramática. Os tratados sobre o estudo lingüístico⁸⁷ são cada vez mais frequentes. Por meio das reflexões de autores como John Locke (1632-1704), Jenkin T. Philipps (?-1755), Johann G. von Herder (1744-1803) ou Johann F. Herbart (1776-1841)⁸⁸, pode confirmar-se o interesse em renovar os métodos de aprendizagem no ensino de línguas. Todos partilham da opinião de que o estudo da língua alvo deve realizar-se de forma natural e dialogada. Séculos mais tarde, estas considerações terão reflexo na didática das línguas.

Durante esta época, é evidente o declive do império espanhol e, por conseguinte, a presença da língua espanhola no continente europeu diminui. Embora, o ensino do idioma de Cervantes continue a existir na Europa, assiste-se à decadência do poderio castelhano, que incide de forma negativa na instrução do espanhol fora e dentro do país. Tal circunstância é-nos revelada por Aquilino Sánchez ao afirmar que “Incluso dentro de nuestro país es menor el número de gramáticas de español: el Conde de la Viñaza recoge solamente ocho, de autores españoles, dejando aparte la obra de la Real Academia”⁸⁹.

As gramáticas que se publicam em Espanha no século XVIII, embora não estejam vocacionadas para o ensino de E/LE, servirão de modelos de regulamentação e em determinados momentos utilizam-se com esse fim⁹⁰. Nesse sentido, e como já referimos, em

⁸⁶ Esta obra será uma referência de consulta obrigatória para quem publica gramáticas de espanhol para estrangeiros ou outros manuais que integrem aspetos normativos da língua espanhola. Neste sentido, é importante destacar que a *Gramática de la lengua castellana* (1771) não incide diretamente na metodologia do ensino, pois apresenta-se somente como meio para aprender o espanhol.

⁸⁷ A título de exemplo, podemos mencionar Renzo Titone que, no seu livro *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*, publicado em 1968, cita autores como César Dumarsais (1676-1756), Pierre Chompré (1698-1760), Ignatius Weitenauer (1705-1783), Johann Bernard Basedow (1723-1790), Claude-François Lysarde de Radonvilliers (1709-1789), P. J. F. Luneau de Boisgermain (1732-1804), James Hamilton (1769-1831) e Joseph Jacotot (1770-1840).

⁸⁸ M. G. Hesse fez uma recolha das reflexões destes e de outros autores (Thomas Elyot, Tannegui Le Fèvre, Jacques-Benigne Bossuet, por exemplo) na sua obra *Approaches to teaching foreign languages*, publicada em 1975.

⁸⁹ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 137.

⁹⁰ Entre os volumes publicados, destacamos a obra de Benito Martínez Gómez Gayoso, *Gramática de la lengua castellana reducida a breves reglas y fácil methodo para instrucción de la juventud*, publicada em Madrid, em 1743; a gramática de Benito de San Pedro, *Arte del Romance castellano dispuesta segun sus principios generales i el uso de los mejores autores*, publicada em Monfort no ano de 1769; a obra

1771, é editada a *Gramática de la lengua castellana*, pela Real Academia Espanhola, surgindo assim um marco de referência para as gramáticas elaboradas doravante. Embora, esta obra não afete a natureza da metodologia utilizada no ensino de espanhol, assume-se como norma indiscutível.

A publicação de materiais dirigidos ao ensino do espanhol fora de Espanha, permanece no trilho delineado em séculos anteriores; de facto muitas das gramáticas que surgiram anteriormente⁹¹ continuam a ser reeditadas durante o século XVIII e parte do XIX. Além disso, mantém-se a edição de novas gramáticas nos vários países europeus onde o espanhol já era uma língua de estudo. As gramáticas em conjunto com outros materiais complementares, como dicionários ou livros de diálogos⁹², editados neste período, vão configurar a produção didática de manuais publicados para o ensino do espanhol.

A maior conquista dos *ilustrados*, no que concerne à história da língua espanhola, é constituída pela castelhanização no plano das normas, dotando a língua castelhana dos recursos necessários para que esta se configure como língua moderna. A maturidade existencial deste idioma foi crescendo, fruto dos esforços de intelectuais e pedagogos que contribuíram para a sua solidez e propagação como língua de cultura e estudo.

Até ao século XIX, o ensino das línguas clássicas tinha marcado uma atuação didático-pedagógica muito própria no sistema escolar. Mas estas línguas tinham deixado de ser o meio de comunicação quotidiana entre as pessoas e eram utilizadas quase exclusivamente no contexto académico e escolar. Tal facto permitiu que a gramática passasse a ser considerada um meio, convertendo-se num fim em si mesmo. Vários foram os fatores que, ao longo deste

de Marcos Márquez de Medina, *El arte explicado y gramático perfecto (declinación, sintaxis, prosodia)*, Madrid (1774); o trabalho de Juan Antonio González de Valdés, *Gramática de las lenguas latina y castellana*, publicada em Madrid, em 1791; e a gramática de Guillermo Antonio de Christóbal y Xaramillo editada em Madrid, nos finais do século, *Curso de gramática en solos ochenta días* (1798).

⁹¹ Entre essas gramáticas, podemos destacar *Ossevationi della lingua castigliana* de Giovanni Miranda (1566), *Grammaire espagnolle, expliquée en François*, de Cesar Oudin (1597), *Grammatica spagnuola, e italiana*, de Lorenzo Franciosini (1624) e *Grammaire nouvele Espagnole et Française*, de Francisco Sobrino (1697).

⁹² Entre as várias publicações, destacamos o manual de Francisco Sobrino, *Dialogues nouveaux espagnols, expliquez en François; contenant beaucoup de proverbes, & des explications de plusieurs façons de parler, propres à la langue Espagnole; la construction de l'Univers, les principaux termes des Arts & des Sciences, & une Nomenclature à la fin*, editado pela primeira vez em 1708, e o *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua*, da Real Academia Espanhola, impresso em 1726. Dos diversos livros de diálogos e conversação editados no século XIX, fazemos alusão às obras de L. Chambaud (*Dialogues Anglais, Français et Espagnols sur divers sujets aussi interessant qu'agréables extraits des comedies de Molière*, 1803), A. J. Godoy (*Habla U. español? Spreekt U Spaansch?. Beknopte Handleiding voor de Spaansche Taal*, 1806), Juan Martino Minner (*Diálogos apacibles castellanos y alemanes a uso de ambas naciones*, 1813), G. Hamonière (*Le nouveau Guide de la conversation en espagnol et en français, en trois parties*, 1815), C. Morand e Don Cristoval Pla y Torres (*Diálogos clásicos, familiares y otros, para el uso de los que aprenden la lengua francesa y española, con algunos ejercicios preliminares, y un catálogo ó lista de nombres de santos y de otros de los más usados*, 1827), J. P. Arend (*Handleiding ter Aanleering der Spaansche Taal*, 1838), J. M. Corona (*Nuevos diálogos familiares y progresivos en inglés y español. Para uso de los viajeros y de aquellas personas que se dedican al estudio de ambas lenguas*, 1855?), e Corona Bustamante (*Manuel de la conversation, español-francés*, 1885).

século, auxiliaram a mudança⁹³. Estes condicionalismos já tinham existido anteriormente, mas noutras circunstâncias, razão que terá dificultado qualquer reforma.

Durante o século XIX, o facto de muitas Escolas Secundárias e Universidades decidirem incluir as línguas modernas nos seus programas de estudos levou à institucionalização de um momento formal de avaliação referente à aprendizagem dos idiomas e, à posterior, concessão de certificados⁹⁴. As provas elaboradas colocavam muita ênfase na língua escrita e na gramática, entre outras razões, porque os programas docentes que lhes serviam de base giravam à volta do eixo gramatical, adotando-o como sustentáculo.

Nesta época, o protagonismo da tradição gramatical herdada vê-se reforçado pela conjugação entre a tendência a associar o difícil e exigente com a correção gramatical e o estabelecimento de provas que se elaboram tendo como base a gramática e as suas regras. A configuração do que hoje denominamos *Método Tradicional* ou *Gramatical* é edificada formalmente no século XIX e deve enquadrar-se dentro do desenvolvimento que vive o sistema escolar e dos condicionamentos aos que está submetido.

O Método de Tradução Gramatical dominou o ensino de L2 na Europa de 1840 a 1940. Uma aula típica baseada no referido Método era composta pela apresentação de uma ou duas regras gramaticais, uma lista de palavras e alguns exemplos práticos a serem traduzidos para a L2. O critério de seleção dos itens do vocabulário era a sua habilidade para ilustrar uma regra gramatical. Neste âmbito, esperava-se que os alunos aprendessem o vocabulário por meio de listas bilingues, do uso de dicionários e da memorização. (Richards e Rodgers, 2003).

Ao focalizar principalmente a tradução como meio de obter o significado da palavra, esse método limitava o seu uso a contextos determinados pelas notas do dicionário e não proporcionava ao aprendente nenhuma informação de como as palavras se relacionavam para formar novos encadeamentos textuais compreensíveis, além dos exemplificados pelas regras gramaticais. Desta forma, era retirada ao aluno a possibilidade de criar novas hipóteses sobre o uso criativo da língua. Como é evidente, tal limitação tornava-se mais ou menos acentuada de acordo com o dicionário utilizado.

Autores e pensadores como Miranda, Oudin, Sobrino ou Franciosini⁹⁵ continuam vivos, ainda que indiretamente, nos materiais utilizados para ensinar espanhol. Por exemplo, em

⁹³ Das várias causas dessa modificação, colocamos em relevo o aumento de pessoas que necessitam de aprender LE; a adequação às novas urgências comunicativas, fruto das relações comerciais entre as diferentes nações europeias; a impressão de livros que já constitui uma indústria importante e é suscetível de gerar muitos benefícios; o desenvolvimento do sistema de comunicações; a integração definitiva no sistema escolar dos idiomas modernos mais importantes na Europa, embora tais línguas ainda convivam com os limites e prejuízos resultantes da herança outorgada pelas línguas clássicas; e a autonomia que os estudos de linguística vão assumindo. As novas correntes (racionalismo, gramática geral, comparativismo) no estudo e análise da língua ajudaram a adotar novas perspetivas didáticas.

⁹⁴ Na Alemanha, especialmente nos *Realschulen* e *Realgymnasien*, o ensino de línguas modernas foi obrigatório desde 1859. Começou-se com o francês, depois com o inglês e em alguns casos também podia estudar-se o espanhol. Viëtor, pai do chamado *movimento reformista*, iniciou a sua docência num *Realgymnasium*. Em Inglaterra, começaram a organizar-se modelos de exames para estudantes estrangeiros a partir de 1860 e nos finais do século já eram prática instituída (Howat, 1984:133) *apud* (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992).

⁹⁵ Ao longo dos séculos XVI e XVII, estes foram alguns dos grandes autores de gramáticas e manuais dedicados ao ensino das línguas, em geral, e do espanhol para estrangeiros, em particular.

1870, imprimiu-se em Barcelona e Buenos Aires um *Nuovissimo Franciosini, ossia Grammatica della lingua Spagnuola per uso degli Italiani*. G. Catà, autor do prólogo, alude ao facto de “el aprendizaje de idiomas [unir] a los pueblos al conocerse éstos más y mejor”⁹⁶, ideia também expressa por Ernesto Sábato no seu discurso aquando da receção do Prémio Cervantes 1984, e por nós anteriormente referida⁹⁷.

Nesta época, Ollendorff era um nome muito popular. O seu método, de acordo com Catà, consistia em expor as regras linguísticas, seguidas de exemplos e temas seleccionados e adaptados para exercitar aquelas normas de maneira prática. O autor procura, através de numerosos exemplos, ilustrar os pontos gramaticais comentados (prática já levada a efeito pelas gramáticas de Miranda, Oudin e Franciosini), deseja, além disso, colocar em uso a tradução - tal como nós, no ponto de análise número 3 do modelo em espiral -, fornecendo para tal um conjunto de temas específicos.

Outro exemplo das obras que foram surgindo na sociedade de oitocentos, foi a *Grammaire espagnole-Française de Sobrino, très complète et très détaillée. Toutes les notions nécessaires pour apprendre à parler et écrire correctement l'espagnol*, publicada em Paris no ano de 1886. O texto foi revisto por A. Galban, professor de espanhol, apresentando diferenças relativamente à primeira obra de Sobrino; embora a doutrina gramatical seja substancialmente parecida, a disposição do texto, a ordenação dos diferentes pontos e a redação em geral sofrem diversas modificações em relação ao passado.

Uma das atitudes pedagógicas frequentemente reivindicadas e pretendidas por diversos autores foi a busca de um ensino prático, ou seja, existia a ânsia de aprender as línguas para serem usadas, tanto ao nível da oralidade como da escrita. Entre as várias publicações realizadas fora de Espanha, com vista à promoção do carácter funcional da língua espanhola, indicamos duas obras editadas na Dinamarca: *Spansk Sproglaere, efter en ny plan udarbejdet of prof. R. Rask (1824)* e *Korfattest Spansk Grammatik udarbejdet til selvstudium og undervisning af K. N (1889)*, de Rasmus Rask e Kristopher Nyrop, respetivamente.

O contínuo desassossego pela promoção do carácter prático das línguas, em geral, e do E/LE, em particular, foi uma atitude consciente das necessidades emergentes de quem se dedicava quer ao ensino, quer à aprendizagem de idiomas. Ao centrarmos a nossa atenção na natureza utilitarista da língua alvo, desenvolvemos seguramente uma competência comunicativa mais sólida e eficiente. Tanto há dois séculos, época de grande efusão metodológica, como nos tempos atuais, mantém-se o interesse em cultivar uma estreita convivência entre a língua a aprender e o seu uso quotidiano, em contextos reais de comunicação. Atitude pedagógica que, em nosso entender, será das mais adequadas e profícuas para o aprendente de segundas línguas.

No século XIX, o conceito mais generalizado do Método Tradicional, tal como se entende na atualidade, sofre a sua configuração definitiva. Daí, podermos afirmar que ele

⁹⁶ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*. p. 173.

⁹⁷ Cf. nota de rodapé 57, p. 34.

não existiu desde sempre. O referido Método está profundamente ligado à expansão do ensino de línguas dentro do sistema escolar e à sua popularização ou implantação neste âmbito, especialmente desde que o governo prussiano legislou sobre a organização escolar e o ensino de idiomas, em finais do século XIX (Viëtor, 1893 *apud* Sánchez Pérez, 1992).

Países como a Alemanha e a França constituem centros de difusão das novas tendências. São vários os nomes de autores e professores que configuram o recente panorama relativo à elaboração de materiais didáticos para as escolas, sobressaindo os de Seidenstücker, Ahn, Meidinger, Ollendorff e Plötz. Em conjunto, também é importante aludir a outras personalidades, como Marcel ou Guoin, embora seja de notar que estes últimos apresentam um tratamento diferente do ensino das línguas, ao considerarem fundamental não a gramática, mas antes o Método Natural ou Conversacional.

Um dos primeiros modelos a integrar a filosofia do Método Tradicional é o compêndio de J. Valentin Meidinger, (1756-1822). A sua *Praktische Französisch Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*, publicada em Frankfurt, em 1793, já fazia referência ao caráter prático (embora não fosse a primeira vez que tal cunho didático aparecia em títulos ou prólogos de manuais), isto é, à ambição de ser uma gramática útil e fundamentada na prática através de exercícios. O livro conta com atividades baseadas em frases para a tradução direta e inversa.

As gramáticas práticas aparecem com alguma abundância, embora nem sempre prescindindo da parte teórica, como espelha a *Grammaire théorique et pratique de la langue espagnole*, de Domingo Gildo, publicada no ano de 1876, em Paris. A componente conservadora inerente à ampla tradição de séculos não desaparece facilmente. Se, por um lado, surgem estas obras já alinhadas dentro das novas tendências na elaboração de manuais, por outro, subsistem algumas que se limitam ao puramente gramatical, tendo como modelos gramáticos espanhóis frequentemente citados por autores estrangeiros (Mayans, Aldrete, Sarmiento ou Sobrino)⁹⁸.

Como já mencionámos, durante o século XIX, realça-se bastante a natureza prática do ensino da língua, a necessidade de aprendê-la através do método oral, do diálogo. É neste contexto, dando resposta a tal carência didática, que se situa Meidinger e Ollendorff, sendo o último quem melhor exemplifica uma modalidade que em breve se tornaria uma prática rotineira no ensino de idiomas. Outro alemão, Franz Ahn, precedeu Ollendorff e foi pioneiro na adoção do método conversacional. Ahn publicou, em 1834, um *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprach*⁹⁹.

Em 1848, foi publicado em Madrid o *Nuevo método para aprender el idioma inglés, según el sistema de F. Ahn*. Observando os vários aspetos configuradores do método de Ahn,

⁹⁸ Entre os vários manuais de cariz marcadamente gramatical, destacamos as obras *Spanische Sprachlehre für deutsche Gymnasien und hohe Schule zum selbstunterricht für Studierende*, (1817), de J. G. Reil, e *Ausführliches Lehrgebäude der Spanischen Sprache*, de Konrad Lüdger, impressa em Leipzig, em 1828.

⁹⁹ Anos mais tarde, em 1849, publicou-se outra obra semelhante para aprender inglês e pouco depois outras aplicadas ao espanhol, italiano, holandês e russo.

podemos destacar os seguintes: não se explicita nada em relação à gramática; os textos são expressamente elaborados para a aula; incentiva-se à compreensão não por meio da tradução, mas mediante perguntas que se referem ao conteúdo; sugerem-se exercícios orais sobre o texto, que são excelentes predecessores do que encontraremos no Método Direto poucos anos depois; e em todo o processo está subjacente o princípio, ainda que de forma implícita, de que a prática é o mecanismo para conseguir a competência linguística pretendida (Sánchez Pérez, 1992).

O método de Ahn estendeu-se rapidamente pela Europa e Estados Unidos. Em 1860, imprimiu-se em Nova York o método deste autor aplicado ao espanhol: *A new practical and easy method of learning the Spanish language*. Contudo, Franz Ahn não alcançou a fama de H. G. Ollendorff, quase seu contemporâneo. Este publicou o primeiro livro em 1835, *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois, appliquée à l'allemand*, em Paris. Entre muitas outras edições destinadas ao ensino de diferentes línguas, em 1848, imprimiu-se em Nova York uma edição aplicada ao espanhol. Em 1858, publicou-se outra em Londres com o título de *Ollendorff's New Method for learning Spanish*.

Relativamente a Ahn e Ollendorff, Aquilino Sánchez afirma

“A Ollendorff se le ha presentado como uno de los más preclaros representantes del método tradicional o de "gramática y traducción" (en la terminología usada por los autores ingleses). Sin embargo, tanto Ahn como Ollendorff constituyen una importante reacción frente a la enseñanza tradicionalmente considerada como gramatical. Además, eso es lo que ambos afirman y tratan de hacer; la historia posterior, o no ha sido 'justa' o no ha sido acertada en el juicio que de ellos nos ha legado. Los manuales ollendorffianos suponen una notable ruptura con la tradición "gramatical" asentada tanto entre alumnos como entre profesores.”¹⁰⁰

O século XIX apresenta uma duradoura e bem consolidada tradição do ensino da língua espanhola à margem da gramática ou prescindindo expressamente dela. Se nos séculos XVI e XVII, o método de conversação foi certamente o que melhor refletiu as orientações metodológicas, no XVIII surge o método textual (aprendizagem por meio da leitura, tradução e análise lexical de textos). Durante o século XIX, ambas as tradições estão presentes e a elas juntam-se elementos que são de enorme importância na história do ensino de idiomas: aparecem os métodos naturais, com uma teoria coerente e com modelos concretos que põem em prática tais concepções metodológicas. De todos os projetos, o Método Direto é o mais conhecido; sobre ele debruçar-nos-emos mais adiante.

¹⁰⁰ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 187.

Uma das práticas didático-pedagógicas que surge aplicada à língua espanhola no século XIX é o sistema de tradução literal e interlineal¹⁰¹. Esta metodologia é ilustrada por autores como Bonifacio Sotos Ochando através do seu *Cours complet de la langue espagnole spécialement destiné à ceux qui n'ont pas de maître* (1834) ou Servaas de Bruin com a obra *Volledige Leerkurs der Spaansche Taal* (1883), por exemplo. No âmbito de tal modalidade, o texto espanhol é apresentado, geralmente em letra destacada, e é seguido, na linha imediatamente inferior, de uma tradução na língua do estudante.

Esta tradução pode ser total e literal ou só parcial, deixando expressamente alguns elementos por traduzir, com intuito de captar a atenção ou de obrigar o aluno a praticar a língua com eles. Entre o texto e a tradução interlineal intercalam-se extratos de carácter literário, explicações lexicais, que são resultado da tradução de palavras espanholas para outra língua (no caso da obra de Bruin, a língua será o holandês), com alguma anotação ocasional referente à pronúncia e conjuntos de perguntas sobre o texto lido; estas questões pretendem incentivar a prática oral do aprendente.

Na segunda metade do século XIX, já estava bem presente no ensino das LE a orientação de que a aprendizagem de um idioma estrangeiro poderia realizar-se sem recorrer apenas ou principalmente à gramática. A necessidade de maior rapidez na comunicação e a ampliação do número de pessoas que careciam de aprender uma língua para sobreviver numa sociedade em progresso desempenharam um papel basilar na concretização do Método Natural¹⁰². Porém, como em quase todas as situações novas, esta metodologia teve apoiantes e resistentes. L. A. Baralt ao elaborar a sua obra *Harmonic Method for learning Spanish*, publicada em Nova York, em 1899, procura de forma eclética combinar os aspetos positivos da mais recente orientação pedagógica com as práticas habituais.

A posição integradora ou complementar de Baralt parece-nos bastante correta, pois em qualquer momento do desenvolvimento linguístico, será fundamental que o professor convoque a totalidade dos meios e instrumentos úteis à formação do aluno. Só concedendo espaço à multiplicidade de ferramentas existentes no processo de ensino-aprendizagem onde está inserido o aprendente, poderemos construir um verdadeiro ambiente de transmissão e apropriação linguísticas. Criando uma atmosfera mais ou menos artificial, o importante será que o estudante a pouco e pouco se sinta, realmente, integrado e capaz de comunicar numa dada sociedade.

¹⁰¹ A tradução interlineal já era utilizada anteriormente, mas com outras línguas que não a espanhola. Um dos autores que o demonstra é Dumarsais na sua *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, publicada em 1722, defendendo um método fácil e natural.

¹⁰² Para definir o Método Natural, recorreremos às palavras de Aquilino Sánchez que afirma “En su sentido más literal, ‘método natural’ se opone a ‘método artificial’, es decir, a lo que no es ‘acorde con el proceder de la naturaleza, que se da sin intervención de artificio o sin que el hombre distorsione el curso normal del aprendizaje’. De ahí que, aplicado este supuesto a la adquisición del lenguaje, por ‘método natural’ se entienda ‘el aprendizaje de una lengua de manera similar a como la aprende un niño al venir a este mundo, con el fin de integrarse en una sociedad determinada y comunicarse con sus semejantes.’”. In: *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, Métodos y Enfoques*, SGEL, Madrid, 2009, pp. 50-51.

O último terço do século XIX é testemunha de uma certa revolução, ou ao menos convulsão, em redor do ensino das línguas vivas; há uma espécie de renovação. P. Passy foi um dos elementos do movimento reformista que se estendeu com rapidez e vigor pela Alemanha, França e principalmente Inglaterra. Este teve o seu início de forma explícita com a aparição de um panfleto intitulado *Der Sprachunterricht muss umkehren* ('O ensino de idiomas deve mudar'), escrito por W. Viëtor e publicado em 1882.

A língua oral é valorizada e assume grande importância. Ela tem uma incidência direta na prática, uma vez que a finalidade de aprender a língua falada é poder comunicar com os falantes nativos. O texto também é colocado em destaque. Os reformadores constataam que as palavras e frases descontextualizadas carecem de sentido, defendendo que se devem oferecer aos estudantes textos devidamente contextualizados. A tradução, quando associada a frases desprovidas de contexto, é duramente criticada e deixada de lado pelos reformadores; posição justificada e compreensível, em absoluto.

A explicação da gramática na aula é veementemente refutada. Caminhando-se assim em direção a uma metodologia indutiva, a um *método natural*, segundo o qual as regras gramaticais da língua devem ser induzidas indiretamente a cada estudante, uma vez que já estão contidas nos textos estudados por estes. A força do movimento reformista era importante, porque nascia do próprio âmbito escolar e académico. Nele atuavam, além de Viëtor e Sweet, personalidades como Jespersen e Lundell.

Os reformadores organizavam congressos e reuniões e formulavam-se declarações de princípios; deram-se muitas conferências sobre o modo de como se deviam ensinar as línguas modernas e criaram-se associações profissionais na Europa e nos Estados Unidos. Por exemplo, o Ministro da Educação Austríaco tinha declarado publicamente em 1887 que as línguas modernas deviam ser ensinadas de maneira completamente diferente das línguas clássicas. Refere que era necessário estabelecer um método para aprender as línguas vivas como meios de comunicação enquanto tal. A esta opinião uniu-se a sociedade *Realschule*, de Viena.

A importância do movimento reformador no ensino de idiomas repercutiu-se vivamente na consolidação de novos métodos (especialmente o Método Direto). Entre as diversas contribuições dos reformadores, podemos mencionar a obra *Practical Study of Languages* (1899), de Sweet, e *Metodología de la enseñanza de idiomas modernos* (1902), de Viëtor. Embora os protagonistas deste movimento tivessem interpretações parcialmente divergentes da nova ação metodológica, qualquer dos métodos definidos como *naturais* encontrou, em geral, acomodação nela.

Segundo Aquilino Sánchez, o movimento renovador em causa não teve repercussões em Espanha e, conseqüentemente, na realidade didática aí existente. Facto que não terá sido positivo para toda a pedagogia envolvente do ensino-aprendizagem das línguas. As mudanças ou alterações metodológicas, neste ou noutro campo linguístico-cultural, afiguram-se-nos assaz importantes. Ao abrir as portas a um novo método de ensino sem todavia refutar, total

ou parcialmente, as teorias já estabelecidas e respetivas práticas, estamos com certeza a enriquecer todo o processo de aprendizagem linguística.

No século XIX, a metodologia fundamentada no proceder da *natureza* expande-se, consolida-se e populariza-se até ser conhecida e reconhecida praticamente a nível mundial. O método que se transmitiu como mais diretamente relacionado com o *ensino natural* é o denominado Método Direto. J. Heinrich Pestalozzi é uma personalidade fulcral na configuração da metodologia *natural*. Contudo a sua atividade enquanto pedagogo direcionava-se ao ensino em geral e não apenas ao ensino de línguas. Para este autor, os objetos, a conversação, a motivação e o interesse despertado nos aprendentes são técnicas tão válidas como quaisquer outras.

Autores contemporâneos de Pestalozzi tinham ideias coincidentes sobre o que se entendia por Método Natural. Em meados do século XIX, J. S. Blackie, um autor inglês, define-o especificando os elementos que o configuram

“Cuáles son los elementos del método natural? Es sencillo. Primero: se recurre directamente al oído, órgano natural a través del cual se adquiere una lengua. Segundo: este recurso al oído se hace en circunstancias en las que se establece una relación directa entre el sonido y la cosa significada. Tercero: este recurso al oído se repite continuamente y por mucho tiempo. Cuarto: este recurso al oído tiene lugar sin que decaiga la atención e implicando en el proceso el interés y simpatía del oyente. En estos cuatro puntos puede resumirse el misterio del método de la Naturaleza”¹⁰³.

L. Sauveur e M. Berlitz (ambos emigrantes nos Estados Unidos) foram duas das figuras mais destacadas do Método Direto¹⁰⁴ e a sua influência chegou até aos nossos dias: diretamente, através das academias Berlitz, e, indiretamente, pela influência que exerceram sobre as atuais metodologias. Este Método supõe uma mudança de atitude radical em relação ao existente anteriormente. Baseado num *processo natural* (antecedente do que mais tarde, a partir de 1977, se conhecerá como Método Natural, desenvolvido por Tracy Terrell e Stephen Krashen nos Estados Unidos), parte da ideia de que o processo de aprendizagem de uma L2 deve realizar-se da mesma forma que no caso da LM.

Esta Abordagem defende que em ambos os casos, aquisição/aprendizagem da L2 e aquisição da LM, o sujeito deve conhecer uma língua para integrar-se e poder comunicar na nova sociedade em que vai viver ou na que nasceu, respetivamente: um saber linguístico obtido por meio da compreensão e prática de frases às que se expõe o aluno, da mesma forma que acontece no caso das crianças. O Método Direto enfatiza a exposição oral e coloca

¹⁰³ In: *The Foreign Language Quarterly Review*, 1845, XXV, p. 170 e ss *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Sgel, Madrid, 1992, p. 235.

¹⁰⁴ Do vasto leque de materiais que seguem os princípios do Método Direto e foram dedicados ao ensino-aprendizagem do E/LE, destacamos o livro *The pictorial Spanish Course*, de R. Torres, publicado em Londres (1906, 30ª edição) e o manual *All Spanish Method*, de Guillermo Hall, editado em Londres e Nova York em 1914.

a habilidade de ouvir em posição de destaque. Neste Método, seguiam-se as mesmas fases de aquisição da LM, cuja primeira etapa consistia numa ampla exposição oral, passando-se depois para a produção oral e somente na última etapa se introduzia a leitura e a escrita. O significado da palavra era relacionado diretamente com a L2, sem passar pela tradução. Acreditava-se que este seria adquirido naturalmente, durante a interação em sala de aula.

De acordo com o exposto no final do parágrafo anterior, destacamos o facto de a aprendizagem ser feita exclusivamente na língua objeto. Além deste procedimento inerente ao Método em causa, salientamos que só se ensinava o vocabulário e as estruturas quotidianas; o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral era efetuado numa progressão graduada e organizada através de intercâmbios de perguntas e respostas (imitação e repetição) entre o professor e o aluno, em aulas pequenas e intensivas, e a gramática ensinava-se de maneira indutiva (Richards e Rodgers, 2003). Este Método requer uma grande preparação e trabalho por parte do professor, nem sempre possíveis, e comporta, pela sua assistemática, certa falta de planificação e uma dispersão de materiais e conteúdos.

Com a adoção do Método Direto, o significado dos vocábulos que tivesse um referente concreto era apresentado ao aluno por meio de ilustrações ou demonstração física - gestos e movimentos. O vocabulário era inicialmente simples e familiar - objetos da sala de aula, roupas, cores, dias da semana, meses, etc. - numa tentativa de conectá-lo com o mundo real. A unidade lexical que não tivesse referente ou fosse considerada ambígua era apresentada de forma tradicional, agrupando-a por tópico ou associação de ideias. O entendimento do significado da palavra neste Método também é limitado e baseado em transferências para designações já existentes na LM. Aquelas palavras que não se adequassem a estes significados tinham o seu entendimento limitado (Zimmerman, 1997 *apud* Schmitt, 2010).

Por exigir a proficiência dos docentes na L2 e por não considerar as diferenças na aquisição e aprendizagem entre a LM e a L2 - principalmente aquelas relacionadas com o tempo e qualidade da exposição à L2 -, o Método não fez muito sucesso. Estudiosos americanos desenvolveram o *Coleman Report* em 1929, recomendando, como objetivo mais razoável, o aperfeiçoamento da habilidade da leitura. Ao mesmo tempo, na Inglaterra, Michael West enfatizava a importância de estimular as habilidades da leitura na aprendizagem de L2 para conseguir uma melhoria na aprendizagem do vocabulário.

O referido aperfeiçoamento estaria diretamente vinculado a uma maior exposição ao texto escrito que, por si só, acreditava-se ser capaz de desenvolver a aprendizagem do vocabulário. Não houve, no entanto, introdução de novas técnicas ou estratégias sobre possíveis formas de melhorar essa parte do processo. Como resultado, surgiu o Método da Leitura que, juntamente com os Métodos de Tradução Gramatical e Direto, foi utilizado até à Segunda Guerra Mundial (Schmitt, 2010).

Durante o acontecimento bélico, surgiu a necessidade de instituir um método que fosse mais rápido e eficiente para ensinar os soldados a comunicar em LE. Linguistas partidários do estruturalismo foram contratados pelo exército americano para criar tal

método. Eles usaram a ênfase dada pelo Método Direto às habilidades da fala e da audição, influenciados pelo Behaviorismo. De acordo com a teoria behaviorista, a aprendizagem de línguas aparece como resultado da formação de hábitos (Schmitt, 2010). É neste contexto que surgem os diferentes Métodos estruturais (Audiolingüístico, Situacional e Audiovisual), alcançando o seu auge nos anos sessenta do século XX.

O Método do Exército ou Audiolingüístico, nome pelo que ficou conhecido depois da guerra, defendia o ensino por meio de padrões estruturais, pronúncia e repetição intensa na LE ou L2. O trabalho com estruturas era uma técnica elementar da aula (Richards e Rodgers, 2003). No entender de Hockett, “la tarea del alumno consiste en practicar estas estructuras básicas. Necesitan repetición y más repetición de estructuras, y solamente el vocabulario suficiente que permita esta repetición de estructuras”¹⁰⁵. Este Método foi apresentado ao público de forma estruturada, clara e objetiva por Robert Lado¹⁰⁶.

A aplicação do Método Audiolingüístico¹⁰⁷ levava ao ensino do vocabulário estritamente necessário, selecionado de acordo com a sua “simplicity and familiarity”¹⁰⁸, à semelhança do que acontecia no Método Direto. As unidades lexicais eram introduzidas através da realização de treinos, mas só o número suficiente de vocábulos para fazer os exercícios possíveis (Larsen-Freeman, 2000). Assim, os modelos de estudo referentes aos quadros estruturais parecem indicar que estes “fleshed out with words at a later stage when students were more certain of their lexical needs in particular situations”¹⁰⁹.

Um Método semelhante era utilizado no mesmo período de pós-guerra na Europa, o Ensino Situacional da Língua¹¹⁰. Através deste tipo de ensino, os itens lexicais e gramaticais

¹⁰⁵ HOCKETT, C. F., «The objectives and process of language teaching», reimpressão. In: D. Byrne (edit. 1969), *English Teaching Extracts*, Longman, Londres, 1959, *apud* RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 2003, p. 59.

¹⁰⁶ Lado é um professor de origem espanhola e íntimo colaborador de Charles Fries. Com o seu livro *Language Teaching. A scientific Approach*, (1964), oferece uma descrição concreta dos princípios e procedimentos do Método Audiolingüístico.

¹⁰⁷ No âmbito do E/LE, tal como noutras LE e L2, assiste-se à produção de materiais para concretização da metodologia audiolingüística. Em 1947, G. A. Mode e W. Simon tinham publicado em Londres a obra *Gimnasia estructural en español. Structure drill in Spanish*. Trata-se de um bom exemplo do que somente cinco anos antes tinha preconizado Bloomfield (*An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*) e os programas da ASTP (*Army Specialized Training Program*). A atividade de várias instituições norteamericanas para divulgar o conhecimento do novo Método é enorme. Entre as que afetam o espanhol, está a desenvolvida pela *Modern Language Association of America*. Um dos seus projetos será a elaboração de livros de texto para ensinar diversas línguas de acordo com o Método Audiolingüístico. O manual de espanhol publicou-se com o título de *Modern Spanish*, (1960) e foi dirigido por Bolinger, Donald Bowen, M. Brady, E. F. Haden, L. Poston e N. P. Sacks.

¹⁰⁸ ZIMMERMAN, C. Boyd, “Historical trends in second language vocabulary instruction”. In: J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, p. 11.

¹⁰⁹ RIVERS, W. M., *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*, Cambridge University Press, New York, 1983, p. 118, *apud* J. Coady & T. Huckin (Eds.), *ibidem*.

¹¹⁰ Em 1974, o professor A. Sánchez, apoiado por outros colaboradores (Ríos, Domínguez, Matilla para o nível I, e Cabré e Matilla para o nível II) publicou o livro *Español en Directo* (Madrid). Este manual foi o primeiro que se imprimiu em Espanha, especificamente orientado para o ensino do E/LE e tendo em conta a nova corrente metodológica. A referida obra, integrada dentro da metodologia de base estrutural, segue o modelo da variante britânica que tem como expoente a obra *First Things First*, de L. G. Alexander, publicada na década de setenta para ensinar inglês a estrangeiros.

eram agrupados de acordo com o seu uso em diversas situações (nos correios, à mesa, nas lojas, etc.) (Celce-Murcia, 1991 *apud* Schmitt, 2010). O Ensino Situacional tenta contextualizar o uso do vocabulário, o que, por um lado, representa um avanço em relação ao Método Audiolinguístico e, por outro, continua a restringir o seu uso a um contexto determinado, sem promover o entendimento das relações entre as unidades lexicais, ou seja, a forma como algumas palavras ocorrem, ou não, naturalmente, junto com outras para formar um texto compreensível.

O esboço e procedimentos destes Métodos baseiam-se num esquema mecanicista de imitação - repetição - memorização de estruturas básicas que de forma gradual e sistemática se vão ampliando e tornando mais complexas. Parte-se da base psicológica de que aprender uma LE é, essencialmente, um processo de formação de hábitos mecânicos. Por esse motivo, as atividades são fundamentalmente exercícios de repetição, insistência, transformação, substituição, etc., baseados no trabalho com modelos de estruturas.

O núcleo fundamental da aula desloca-se para os materiais, já que o livro de texto e os apoios audiovisuais têm mais importância que o professor e o aluno. Embora ofereçam vantagens (controlo do erro, apresentação sistemática dos conteúdos, etc.), estes Métodos são pouco motivadores, especialmente para os estudantes que necessitam de poder comunicar rapidamente, não têm em consideração as características e necessidades particulares de cada aluno ou grupo, não fomentam a criação de frases pessoais por parte dos aprendentes, que não têm liberdade de atuação, e partem de uma conceção simplista da linguagem.

Nos anos 50, Noam Chomsky ataca os princípios behavioristas, explicando que a língua é governada por fatores cognitivos, mais precisamente por um grupo de regras abstratas. O foco da sua teoria é a sintaxe e não a semântica. O autor define competência como o conhecimento que o falante nativo tem sobre a língua e que tal habilitação pode ser caracterizada por um sistema de regras e princípios que formam uma gramática (Carter, McCarthy, 1988, Schmitt, 2010). Em 1972, Hymes adiciona ao conceito chomskyano de competência o de competência comunicativa, que enfatizava fatores sociolinguísticos e pragmáticos, facto que ajuda a mudar o realce da acuidade (*accuracy*) na língua para a forma apropriada de usá-la num contexto particular (*appropriateness*) (Schmitt, 2010).

No fundo a capacidade de comunicar, por necessidade ou não, é geralmente o principal motor que leva à aprendizagem intencional de uma língua. O objetivo basilar é sempre o uso linguístico, daí que seja indispensável incorporar a dimensão social no conceito de competência. Obviamente, não é suficiente o aluno saber e usar a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua alvo, é preciso, além disso, que ele saiba e use as regras de um discurso específico da comunidade onde está inserido. Para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos, deverá evidenciar que sabe quando falar, quando não falar, a quem falar, com quem, onde e de que forma, ou seja, demonstrar capacidade de uso.

A Perspetiva Nocial-Funcional ou Funcional, denominações também utilizadas para fazer referência à Perspetiva Comunicativa¹¹¹, pretende fazer da competência comunicativa a meta final do ensino das línguas e desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades linguísticas (expressão oral e escrita e compreensão oral e escrita), a partir da interdependência entre língua e comunicação. O seu foco incide na realização de tarefas reais na sala de aula, interação, ênfase nas habilidades recetivas: ouvir e ler, autonomia do aluno e pouca importância concedida à acuidade (Lewis, 1994).

Esta Perspetiva introduz o conceito de contextualidade da palavra, mas ainda não focaliza as relações entre as unidades lexicais e as suas restrições de uso. É regida pelo princípio de que a língua é usada para comunicação. A competência linguística, entendida como o conhecimento das formas e significados, é apenas parte de um objetivo maior: a competência comunicativa. Tal metodologia destaca também a capacidade de usar a língua apropriadamente, segundo o contexto social, daí que o conhecimento das funções da língua e os respetivos usos sejam vistos como essenciais.

O aprendente necessita de ter informação acerca das diferentes formas linguísticas que podem ser usadas para atuar numa função e que uma única forma pode servir numa variedade de funções. Por exemplo, um falante ao necessitar de uma esferográfica poderá utilizar o verbo *dejar* para que lhe cedam este objeto (*¿Me deja su bolígrafo, por favor?*) ou o verbo *prestar* (*¿Me presta su bolígrafo, por favor?*). Por seu lado, o verbo *dejar* também pode ser utilizado para outras funções, tais como: consentir ou permitir (*¿Me dejas ir al cine?*), colocar num lugar (*Cuando se despierta, deja el reloj encima de la mesilla.*) ou abandonar (*Ayer, dejó un bebé a la puerta del hotel.*), entre outras. Nesta Perspetiva, as funções da língua recebem maior destaque do que as formas (Lewis, 1994).

Em 1982, publicou-se a primeira tentativa de aplicação dos programas nocionais-funcionais ao espanhol com o manual escolar *Entre Nosotros*. Perfila-se neste livro uma alteração de perspetiva relativamente à metodologia estrutural. Todavia, revela-se uma ferramenta que não se desprende totalmente dos procedimentos e características dos métodos estruturais, perfilando-se como um utensílio que não oferece materiais nitidamente diferenciados do que era habitual, nem atividades adequadas para alcançar novos objetivos. O livro constitui a tentativa de desbravar um novo caminho, que não fica claramente delineado.

Dois anos mais tarde, foi publicado em Espanha o manual: *Para empezar*. Desta vez etiquetado de *Curso comunicativo de español para extranjeros*. O livro constitui outro esforço importante para adaptar-se ao que se vislumbra como novo método. Os materiais específicos para o ensino do E/LE elaborados em harmonia com os postulados da metodologia comunicativa surgem rapidamente e em 1986 é editado o manual *Antena*, em três níveis (1, 2

¹¹¹ Relativamente às características que compõem a filosofia pedagógica da Abordagem Comunicativa, dedicaremos uma importante parte do capítulo II da nossa investigação, assim como aos aspetos próprios da Perspetiva Lexical. Estas formas de encarar o ensino-aprendizagem de LE e L2 constituirão parte dos fundamentos para a aprendizagem do léxico propostos na tese.

e 3). Este “libro constituyó el primer intento serio que se propuso definir *operativamente*, en el aula, la metodología comunicativa (...) debe incluirse entre los manuales pioneros que intentaron dar una respuesta adecuada a las exigencias del método comunicativo”¹¹².

Foi assim que as décadas de 70 e 80 do século passado testemunharam grandes mudanças dos padrões no ensino de idiomas. A tendência dominante no ensino das línguas incluiu a atenção crescente pelas abordagens comunicativas. O movimento de índole comunicativa propunha-se fazer com que a gramática deixasse de ser considerada o elemento principal da língua e, ao mesmo tempo, adotar uma visão centrada na língua como utensílio de comunicação, convertendo a sala de aula num ambiente comunicativo autêntico. Desta forma, o professor levaria o aprendente a mergulhar virtualmente no quotidiano da língua em estudo.

Enquanto o Método Audiolingüístico e o Ensino Situacional da Língua, por exemplo, eram Métodos didáticos que faziam parte da tendência dominante e tinham sido desenvolvidos por linguistas e estudiosos em Linguística Aplicada, existiam Perspetivas e Métodos que se configuravam à parte da referida corrente principal ou representavam uma aplicação ao ensino das línguas de princípios educativos desenvolvidos noutras áreas. Richards e Rodgers (2003) denominaram estas metodologias como *alternativas*.

Inserem-se no segundo caso alguns Métodos inovadores dos anos 70. Entre eles a Resposta Física Total, a Via Silenciosa, a Aprendizagem-Orientação, a Sugestopédia, a Programação Neurolingüística e as Inteligências Múltiplas. Em vez de partirem de uma teoria da linguagem e basearem-se na investigação e teoria da Linguística Aplicada, estes Métodos desenvolvem-se em torno de teorias específicas sobre a aprendizagem e os estudantes. Tais metodologias encontram-se “relativamente infradesarrollad[a]s en el ámbito de la teoría del lenguaje, y los principios de aprendizaje que reflejan son por lo general diferentes de las teorías que se encuentran en los manuales de adquisición de la segunda lengua”¹¹³.

Neste panorama, constituiu uma exceção a Perspetiva Lexical, que se baseia num modelo de programa alternativo ao que aparece nas metodologias de alicerces gramaticais e que dá prioridade ao vocabulário e às expressões lexicais como elementos da competência comunicativa. Posição diferente é a representada pelos Métodos Língua Total e Instrução Baseada em Competências. Estes são movimentos que surgiram dentro da tendência educativa dominante, onde foram aplicados, tendo sido depois propagados ao ensino de L2 e LE.

Em 1976, surge a Via Silenciosa, Método para o ensino das línguas criado por Caleb Gattegno. O vocabulário é restringido a unidades lexicais consideradas essenciais à comunicação - vocabulário funcional - e são apresentadas através de quadros. A combinação de vocábulos possibilita ao aluno criar um número infinito de enunciados. A expansão do vocabulário é feita também com base em quadros de palavras associados a exercícios que

¹¹² SÁNCHEZ PÉREZ, A., *ibidem*, p. 340.

¹¹³ RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S., *ibidem*, p. 75.

permitem aumentar o número de termos aprendidos. As outras unidades são consideradas de luxo, e serão aprendidas com a exposição contínua à língua.

O princípio é o de que, entre as características existentes em todas as línguas, os sons são aqueles mais básicos à aprendizagem e, portanto, devem ser os primeiros a ser aprendidos. A partir daí, passam a focalizar-se as estruturas da língua, sem, no entanto, haver introdução explícita a regras gramaticais. As estruturas e os significados são entendidos pelos alunos por meio de situações criadas pelo professor. De acordo com o autor deste Método, facilita-se a aprendizagem do aprendente se ele descobrir ou criar aquilo que deve aprender, em vez de recordá-lo/repeti-lo; é igualmente auxiliada utilizando objetos físicos; e solucionando problemas relacionados com o material/conteúdos a aprender (Richards e Rodgers, 2003).

Apesar de, no Método Silencioso, o vocabulário ser restrito, a forma pela qual é transmitido aos alunos representa um avanço em direção à sua importância dentro do ensino e aprendizagem de LE e L2, uma vez que deixa de ser visto como parte ilustrativa das regras gramaticais. Com a Via Silenciosa, o aluno é um ator principal, em busca do que não conhece, e não um ouvinte confinado à sua carteira. Bruner refere que a aprendizagem feita através da descoberta produz alguns benefícios: o aumento da potência intelectual; a passagem das recompensas extrínsecas às intrínsecas; a aprendizagem da heurística¹¹⁴ mediante a descoberta; e a ajuda ao desenvolvimento da memória. Gattegno acredita na obtenção destes benefícios com a aplicação do Método Silencioso.

Como temos vindo a constatar, e em harmonia com a literatura e materiais existentes, é sobretudo no último quartel do século passado que aparecem as atuais metodologias comunicativas. O Ensino Comunicativo da Língua, o Método Natural, a Aprendizagem Cooperativa da Língua, a Instrução Apoiada em Conteúdos e o Ensino da Língua Baseado em Tarefas são os Métodos e Abordagens que, aplicados às segundas línguas, marcam o começo de uma grande mudança dos paradigmas no ensino e aprendizagem de idiomas. Com eles, oferece-se um leque mais vasto de aplicações didáticas comparativamente aos Métodos anteriores, permitindo a livre criatividade de professores e alunos na seleção de materiais, por exemplo.

Na década de 80, surge o Ensino da Língua Baseado em Tarefas¹¹⁵. Esta Abordagem didático-pedagógica considera o uso de tarefas como unidade fundamental de planificação e instrução no ensino de idiomas¹¹⁶. J. Willis, um dos seus partidários, apresenta-a como um

¹¹⁴ Neste contexto, consideramos a heurística como arte ou ciência.

¹¹⁵ O Método/Abordagem Baseada em Tarefas também foi aplicado ao ensino do E/LE. Como instrumentos utilizados, destacamos o *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER, 2001 - versão espanhola) e alguns manuais: *Cumbre* (1994), *Gente* (1997), *Canal Joven* (2003).

¹¹⁶ Nunan (1989: 10 *apud* Richards e Rodgers, 2003: 220) refere que “la tarea comunicativa [es] un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo, en tanto que su atención está centrada principalmente en el significado y no en la forma. La tarea debe poseer también un sentido de totalidad y ser independiente como acto de comunicación por derecho propio”. Pela importância e valor didáticos presentes nas denominadas ‘tarefas’, na página seguinte, apresentamos também as conceptualizações de Richards e Rodgers, e Skehan.

desenvolvimento lógico do Ensino Comunicativo da Língua, uma vez que se inspira em vários princípios integradores do movimento do Ensino Comunicativo. Tais premissas defendem, por exemplo, que as atividades onde intervém a comunicação verbal são essenciais para a aprendizagem dos idiomas; as atividades nas que é utilizado o idioma para realizar tarefas com sentido contribuem para a aprendizagem; e uma língua detentora de sentido para o aluno sustenta o processo de aprendizagem (Richards e Rodgers, 2003).

O interesse pelas tarefas enquanto potenciais componentes básicos da instrução nas LE e L2 apareceu quando os investigadores começaram a utilizar as tarefas como instrumentos de investigação aplicados ao estudo de línguas não maternas. Esta pesquisa centrou-se nas estratégias e nos processos cognitivos aplicados pelos estudantes de uma segunda língua; ela sugeriu uma nova valorização do papel do ensino gramatical ao nível formal na docência de idiomas. Acredita-se que a aprendizagem de um idioma depende da imersão dos alunos não somente num *input* compreensível, mas também em tarefas que lhes exijam negociar um significado e participar numa comunicação naturalista e dotada de sentido.

Feez resume as ideias chave da instrução baseada em tarefas, salientando a prioridade dada ao projeto em detrimento do produto; são elementos básicos as atividades e tarefas que apostem na comunicação e no significado; os alunos podem aprender o idioma mediante a sua interação comunicativa; as atividades e tarefas podem ser as que possivelmente tenham que realizar os alunos na vida real e as que possuam finalidade pedagógica concreta para a aula; e a dificuldade de uma tarefa depende de diversos fatores, entre eles a experiência prévia do aprendente, a complexidade da tarefa, a linguagem requerida para empreendê-la e o grau de apoio disponível (Feez, 1998, *apud* Richards e Rodgers, 2003).

No Ensino da Língua Baseado em Tarefas, as definições de tarefa variam de autor para autor. De acordo com J. Richards e T. Rodgers, entende-se de forma comum que uma tarefa é uma atividade ou objetivo que se realiza utilizando o idioma. Assim, encontrar a solução de um enigma, ler um plano e dar instruções, telefonar, escrever uma carta ou ler as instruções da montagem de um brinquedo e segui-las constituem exemplos de tarefas. Nas palavras de Skehan

Las tareas (...) son actividades que tienen como prioridad básica el significado. El éxito en la tarea se evalúa desde el punto de vista de la consecución de un resultado; las tareas tienen por lo general alguna semejanza con el uso del idioma en la vida real. Así pues, la instrucción basada en tareas tiene una visión muy favorable de la enseñanza comunicativa de la lengua”¹¹⁷.

¹¹⁷ SKEHAN, P., “Second language acquisition research and task-based instruction”. In: J. Willis and D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, Heinemann, Oxford, 1996, p. 20, *apud* RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S., *ibidem*, p. 220.

Esta Abordagem Baseada em Tarefas tem como ponto de partida um conteúdo programático lexical, ou seja, com a introdução das relações das palavras entre si, diferentes formas de uso e formação de agrupamentos de unidades lexicais, o vocabulário assume um papel determinante. Uma das linhas mais importantes do Ensino por Tarefas é a constatação de que a gramática e o vocabulário estão substancialmente ligados. A evidência criada pela compilação de dados armazenados eletronicamente mostra que as palavras se agrupam de uma maneira realmente mais sistemática do que se imaginava, e que muito do que se considerava antes como sendo gramática é, na verdade, regido pela forma como as unidades agrupam as suas estruturas internas de significado (Schmitt, 2010).

Neste sentido, é francamente evidente a necessidade de integrar o ensino da gramática e vocabulário, de forma a dar a este último um lugar de destaque. Torna-se assim difícil pensar em vocabulário e gramática como entidades separadas. Em vez disso, devem ser considerados parceiros em cooperação discreta com nenhum limite, situação que por vezes é designada como “lexicogrammar”¹¹⁸. Seguindo esta ideia, é fundamental pôr fim à noção de que, para adquirir uma segunda língua, é dispensável abordar as duas áreas essenciais supra mencionadas (Schmitt, 2010).

Muito do que o falante nativo é capaz de fazer depende do conhecimento que ele tem da estrutura interna do significado das unidades lexicais, facto que vai permitir, entre outras coisas, efetuar a sua combinação de forma natural e criativa. Um fator essencial na aprendizagem do vocabulário é a profundidade do processamento que ocorre em relação ao vocábulo que está sendo aprendido. Quanto maior é o número de experiências envolvendo a palavra e incluindo diferentes tipos de elaboração mental - repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto e paráfrase, etc. -, maior será a possibilidade desta unidade se integrar numa rede lexical mais ampla e contribuir para o aperfeiçoamento da competência comunicativa.

Embora, à primeira vista, a ênfase dada ao vocabulário na literatura sobre o ensino e aprendizagem de LE e L2 tenha crescido com o passar dos tempos, como mostra a nossa exposição, a prática em sala de aula não mudou substancialmente a sua forma de abordá-lo. Entendemos que a mudança de Método ou Abordagem e técnica em relação ao papel do vocabulário no ensino e aprendizagem de segundas línguas parece estar restrita à literatura e a alguns manuais, não tendo contagiado vivamente a maioria dos livros didáticos e, por consequência, os professores e alunos.

Tal realidade, por si só, será insuficiente para não permitir um novo tratamento aplicado ao vocabulário em contexto de sala de aula. O docente poderá sempre introduzi-lo através de múltiplos recursos e complementar o livro didático. No entanto, o que parece acontecer é, quem sabe, um desconhecimento da mudança na abordagem ao vocabulário ou simplesmente uma acomodação à rotina didática. Por experiências invariavelmente

¹¹⁸ SCHMITT, N., *ibidem*, p. 14.

conhecidas, tudo leva a crer que o manual/livro didático continua a ditar o conteúdo, as atividades, os exercícios e, talvez mais relevante, os comportamentos.

O século XX é o período em que verdadeiramente se produz uma revolução metodológica, sinal incontornável da busca incessante por um caminho perfeito para a ilustre façanha de ensinar segundas línguas. Este é o contexto em que surgem mudanças e inovações frequentes, levando ao desenvolvimento de várias ideologias referentes ao ensino de idiomas, embora “teniendo como norte la prioridad de la gramática y las listas de vocabulario”¹¹⁹, sobretudo durante a primeira metade do século. O E/LE, tal como outras LE, não viveu isolado destas circunstâncias.

Na Europa e América, surge uma grande quantidade de gramáticas espanholas. Com certeza, foram livros utilizados indiretamente na sala de aula, convertendo-se, às vezes, em manuais de consulta que podiam acompanhar outros ou que o aluno adquiria para o seu trabalho individual. Nesse vasto leque de gramáticas, aumenta o número das escritas e elaboradas por falantes nativos espanhóis, tanto em Espanha, como na América latina¹²⁰. As gramáticas da língua espanhola continuam também a tradição das contrastivas¹²¹, elaboradas tendo em consideração a língua nativa de quem aprende, ou transformam-se em método¹²².

Em França e Inglaterra, apresentando uma fração do panorama europeu, o número de compêndios gramaticais de espanhol já era muito elevado. Contudo, apesar de serem numerosos os que manifestam nos respetivos prólogos o seu caráter prático para aprender a falar e escrever o espanhol, a grande maioria não oferece nenhuma novidade ao nível metodológico. Transmite-se deste modo o desassossego mantido ao longo do século XIX. Como afirma Aquilino Sánchez

“El aspecto práctico suele reducirse a la introducción de temas de traducción directa e inversa, series de textos, diálogos más o menos actualizados, listas de vocabulario con frecuencia agrupados por áreas temáticas y, en ocasiones, algunos diálogos o lecturas de textos escogidos. La organización de estos libros sigue girando, no obstante, en torno a lo gramatical. Los ejercicios se cifran en la traducción directa e inversa o en la construcción de oraciones según las reglas gramaticales formuladas. Es menos frecuente encontrar ejercicios de

¹¹⁹ SÁNCHEZ PÉREZ, A., “España y los españoles: aportaciones y preocupación en torno a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en los últimos cinco siglos”. In: *El Español como Lengua Extranjera: aspectos generales*, Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE, edição de Rafael Fente Gómez, Antonio Martínez González e José Andrés de Molina Redondo, Madrid, 1988, p. 95.

¹²⁰ Em Espanha, editou-se pela primeira vez, em 1978, uma *Gramática práctica de español para extranjeros* (Sánchez, Martín e Matilla), especificamente elaborada como auxílio à aprendizagem do E/LE. Posteriormente, foram publicadas mais algumas, sobretudo a partir de 1985.

¹²¹ Um exemplo é a *Nuova grammatica della lingua spagnuola ad uso degli Italiani* (1907) de Raffaello Mancini, publicada em Veneza.

¹²² Dois autores que ilustram essa conversão em método são Enyo Gemignani na obra *Imparate spagnuolo. Metodo pratico gramaticale*, (Firenze, 1941) e Gaetano Frisoni que reduz a aprendizagem da gramática espanhola a 32 lições, como o demonstra no seu *Nuovissimo metodo de grammatica spagnuola in 32 lezioni teorico-pratiche per corsi accelerati*, (Milão, 1949).

interacción con preguntas y respuestas que tratan de reforzar o ilustrar una determinada regla de la gramática”¹²³.

A expansão do ensino da língua de Cervantes deve-se sobretudo ao desenvolvimento das relações comerciais durante o século XX. As obras que vão surgindo promovem a autoaprendizagem e estão orientadas especificamente para a linguagem comercial. Os manuais de cariz comercial não conformam uma novidade deste século, mas são o reflexo fiel e rigoroso das novas necessidades¹²⁴. Em geral, do ponto de vista metodológico, não expõem quaisquer inovações, muito pelo contrário, pois costumam ser materiais presos a aspetos tradicionais¹²⁵.

Em meados do século XX, publicaram-se em Espanha alguns manuais de espanhol para aprendentes estrangeiros. Entre eles sobressaem *Español para extranjeros* (1949) de Martín Alonso, publicado em Madrid, e *Curso breve de español para extranjeros* (1954) de Francisco de Borja Moll, editado em Palma de Maiorca. Ambas as obras refletem uma interessante mudança relativamente à aplicação da abordagem gramatical. Tais publicações revestem-se de enorme importância, uma vez que interrompem a ampla tradição de ouvido que sofria o ensino de espanhol como L2 em Espanha.

Ao longo do século passado, muitos foram os esforços desenvolvidos tendo em vista a melhoria do ensino-aprendizagem quer das LE, quer das L2. As contínuas sugestões metodológicas e o aparecimento de novos manuais demonstram bem a inquietude patente no espírito de investigadores, metodólogos e pedagogos. O incansável trabalho dedicado ao ensino das segundas línguas revela a constante preocupação por encontrar a forma perfeita de comunicá-las e aprendê-las. Perante o resultado desse árduo labor - a aparição de vários Métodos e Abordagens, além de diversos livros a adotar na sala de aula -, surgiu nos anos 90 uma posição metodológica integradora.

Na última década do século XX, Aquilino Sánchez propõe o Método Integral ou Integrado para o ensino de idiomas. O autor espanhol defende uma metodologia inclusiva, “capaz de integrar elementos diversos dentro de un todo coherente (...) un método que admita en su seno la presencia de elementos de distintas perspectivas”¹²⁶. Com esta proposta, surge uma visão, em nosso entender, muito benéfica e determinante para o ensino das segundas línguas. Reconhecemos que, no momento de ensinar e aprender idiomas, é

¹²³ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Sgel, Madrid, 1992, p. 308.

¹²⁴ Entre as diversas publicações, destacamos as obras *Gramática espanhola para portugueses*, editada no Porto em 1927, cujo autor é Julio Martínez Almeyda; *Spanish conversation grammar* (Heidelberg, 1936), de K. M. Sauer; e *Conversaciones español-ruso, ruso-español* (Barcelona, 1943), de A. N. Pauloff.

¹²⁵ A gramática de G. A. S. Oliver (*Grammatik für Kaufleute und Gewerbetreibende*) publicada em Leipzig, no ano de 1913, é um exemplo rigoroso da tradição didática neste tipo de manuais.

¹²⁶ SÁNCHEZ PÉREZ, A., *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, Métodos y Enfoques*, SGEL, Madrid, 2009, p. 340.

fundamental não excluir alguns dos procedimentos característicos de Métodos e/ou Abordagens anteriormente adoptados.

O Método Integral apresenta-se como uma atitude didática que não exclui diferentes princípios metodológicos, admitindo “la presencia de todos aquellos elementos cuya eficacia haya quedado probada en la historia o se presenten como razonablemente positivos”¹²⁷. Ele está assente num certo pragmatismo metodológico, que além de pretender ativar valores centrados no aluno e nas suas características enquanto aprendente, não renuncia a nenhum método de ensino. No início do capítulo II da tese, voltaremos a abordar determinadas características de algumas Abordagens e Métodos didáticos com o intuito de introduzir a explanação teórica reservada à Abordagem Comunicativa e à Lexical, principais bases teóricas da nossa proposta metodológica.

1.3. Conclusões

A publicação da gramática de Nebrija, a primeira obra castelhana desta natureza, foi o evento que marcou o início de um fascinante, longo e interminável trajeto pedagógico dedicado ao estudo do espanhol. Desde a sua elaboração, até aos materiais multimédia mais avançados da atualidade, foram muitos e variados os Métodos, Abordagens, técnicas e recursos didáticos que se empregaram ao longo da História para ensinar segundas línguas, LE e/ou L2, e em concreto o espanhol. A preocupação foi sempre a de melhorar a aprendizagem do aluno/falante, munindo-o de uma competência linguística sólida e consequentemente benéfica ao seu desempenho oral e/ou escrito nos mais diversos contextos quotidianos em que recorresse a uma língua diferente da sua LM.

Partindo de uma visão histórica, a evolução metodológica dos processos, técnicas e mecanismos utilizados para o ensino e aprendizagem das segundas línguas, é um facto de extrema importância em matéria educativa. Durante vários séculos, evidenciou-se um extenso número de pedagogos interessados em aperfeiçoar a qualidade da sua ação didático-pedagógica, daí a abundância natural de estudos dedicados ao método na educação. O contínuo empenho na projeção mental, estruturamento e posterior emprego dos distintos Métodos e Perspetivas/ Abordagens a que aludimos ao longo deste Capítulo demonstra efetivamente o cuidado e importância que a forma de transmitir conhecimentos linguísticos encerra em si mesma.

Entre as diferentes épocas culturais, o Humanismo marca o início de uma nova Era a vários níveis e em todas as áreas científicas. Como bem define Bartolomé Bennassar, o Humanismo é “un movimiento cultural que defiende una nueva concepción del mundo en la que el hombre ocupa el lugar esencial, sin negar, ni mucho menos, la existencia y la

¹²⁷ *Idem, ibidem.*

prepotencia de Dios, que sigue siendo el creador del Universo”¹²⁸. Também visando o espírito de renovação humana, María Pérez Samper refere-se a este período como sendo uma “empresa de reforma intelectual y moral que puede resumirse en una fórmula: creación del más alto tipo de humanidad”¹²⁹.

É assim que, tendo como pano de fundo o movimento filosófico anteriormente mencionado, se dá o apogeu das novas línguas modernas, o desenvolvimento do comércio, a difusão de ideias por toda a Europa renascentista, o estudo de segundas línguas, e logo, a sua perfeição metodológica. Este foi, sem dúvida, o contexto em que se viveu um momento fundamental de eclosão na didática das línguas, embora o autêntico desabrochar linguístico-metodológico aconteça verdadeiramente no século XX, período em que surge uma espécie de avalanche de métodos.

Durante mais de quinhentos anos, os humanistas, racionalistas, ilustrados, psicolinguistas e pensadores em geral reconheceram a importância do estudo de uma LE ou L2 e dedicaram esforços na procura de um método que lhes permitisse melhorar o processo de ensino-aprendizagem dessas línguas. Desde o latim como língua culta, às atuais línguas modernas, o método e os procedimentos para levar a cabo esta relevante e intrincada missão foram evoluindo regular e sistematicamente, verificando-se de forma mais notória, sobretudo no século passado.

Ao longo das últimas páginas, pudemos constatar a importância concedida ao ensino de segundas línguas por vários estudiosos e investigadores através dos tempos. A didática do E/LE, à semelhança de todas as LE e L2 em qualquer época histórica, implicou e implicará continuamente a adoção dos procedimentos/métodos que o docente considere mais profícuos à transmissão e aprendizagem do idioma objeto de estudo. Através desse ajustamento e atendendo à exigência metodológica, será possível fazer uso de novos meios para alcançar o sucesso linguístico, desbravando diferentes caminhos que invariavelmente apontam na mesma direção: o desenvolvimento da capacidade linguística do aprendente.

2. O ensino e aprendizagem de LE e L2: Questões epistemológicas

Ao refletir na aprendizagem de uma língua, nos métodos utilizados para obter tal conhecimento, entendemos a grande complexidade do saber linguístico e do quão variado e abstrato é aquele processo. Com o atual Capítulo, antecedendo o núcleo da nossa investigação dedicado à metodologia do léxico espanhol, como LE, queremos expor os diferentes aspetos que abarca a aprendizagem das segundas línguas, cujo estudo foi um

¹²⁸ BENNASSAR, B., *La Europa del Renacimiento*, Anaya, Madrid, 1988, p. 17.

¹²⁹ PÉREZ SAMPER, M^a. de los Á., *Las Claves de la Europa Renacentista, 1453-1556*, Planeta, Barcelona, 1991, p. 61.

importante objeto de interesse científico para muitos especialistas, tanto linguistas como representantes de áreas do conhecimento como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia ou a Antropologia.

A aprendizagem de LE e L2, em geral, encontra-se vinculada aos problemas da aquisição da LM e do bilinguismo. Este fenómeno linguístico consiste na capacidade do falante em compreender uma língua distinta da LM e de, ao mesmo tempo, fazer-se entender, e resulta de uma interação de dois códigos linguísticos geradores de ações recíprocas de interferência que podem dar resultados muito variados: desde o simples empréstimo lexical à modificação de um sistema fonológico. Semelhante contexto permite que fatores como a afetividade e o meio envolvente possam ter influência no processo de aprendizagem linguística, como veremos nas teorias e modelos a apresentar. Observaremos também que essas orientações analisam elementos diferentes do processo de aprendizagem de segundas línguas, umas tendem ao fator cognitivo outras ao social, e outras aos aspetos linguísticos.

O processo mencionado foi objeto de exploração por várias disciplinas que aplicaram diferentes princípios teóricos e perspectivas metodológicas no momento de oferecer uma resposta fundamentada ao conjunto de questões que o mesmo coloca. Desta forma, o fenómeno aquisitivo da LM ou de aprendizagem das segundas línguas revestiu-se de um carácter multidisciplinar, sendo visível a convergência de apoios científicos disponibilizados por diversas áreas do saber (a Linguística, a Antropologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Didática e a Filosofia) que configuraram o ensino-aprendizagem quer das LE, quer das L2.

Neste panorama diversificado de concepções e pareceres, as diversas correntes procuraram desenvolver e apresentar um modelo que determinasse os processos de ensino e aprendizagem da LM e das LE e L2. Estamos convencidos de que tais orientações pedagógicas expõem, em cada caso, apenas uma das múltiplas facetas edificadoras do intrincado sistema que representa o estudo e *apropriação* de uma língua. Embora a variedade de posições seja notória, facilmente compreendemos que todas apontam no mesmo sentido: procurar a explicação do(s) fenómeno(s) que representa(m) a aprendizagem e consolidação linguísticas.

2.1. Teorias e modelos de aprendizagem e aquisição de uma língua: a teoria de Chomsky, o modelo de Krashen, entre outros

A necessidade do Ser Humano em comunicar numa língua diferente da sua LM foi e continua a ser uma particularidade do contexto social onde se movimenta. A realidade sócio-cultural ensina-nos que, desde sempre, a competência linguística e o seu aperfeiçoamento ocuparam um lugar de extrema importância na vida do Homem, revelando-se indispensáveis à comunicação entre falantes e ao conseqüente enriquecimento linguístico, cultural e social. É

sobre o desenvolvimento desta competência que vamos fazer uma breve reflexão, antes de analisar orientações apresentadas por algumas disciplinas atrás mencionadas.

Os falantes que aprendem uma língua, seja materna ou estrangeira, são destinatários de um tesouro partilhado globalmente. No caso da LM, há um processo cognitivo universal, próprio da condição humana; ele surge de forma espontânea em todos os indivíduos, sem necessidade de qualquer paradigma motivacional, com ausência total de esforço consciente em adquirir a competência linguística do idioma a que se está exposto e sem instrução formal. Na aquisição da LM, o sujeito falante interioriza o código linguístico como consequência do uso natural da língua com fins comunicativos, sem atender à sua forma.

Quanto à aprendizagem de uma L2 ou LE, por exemplo o E/LE, assistimos a um processo geograficamente localizado, consciente, alvo de instrução formalizada, que implica um conhecimento explícito da língua como sistema. Embora o aprendente tenha mais ou menos predisposição para interiorizar as diversas estruturas da língua em estudo, a sua motivação¹³⁰ constituirá um fator determinante ao sucesso, surgindo então o verdadeiro conhecimento linguístico, detentor de vários aspetos de caráter pragmático, semântico, sintático, morfológico e fonológico.

Até há poucas décadas, era ponto assente a ideia de que cada língua moldava o pensamento de forma específica consoante a comunidade idiomática onde existia, além da crença em que aquela se adquiria por imitação. Tais convicções sofreram mudanças significativas com a denominada “ciencia cognitiva”¹³¹, investigação multidisciplinar que combina procedimentos derivados da Psicologia, da Computação, da Linguística, da Neurobiologia e da Filosofia e que começa a estudar o complicado processo relativo à capacidade linguística e sua aquisição ou aprendizagem.

2.1.1. A teoria Behaviorista ou comportamental

Entre os anos quarenta e sessenta do século XX, uma das perspetivas de maior relevância foi a teoria comportamental, modelo proposto por Skinner, psicólogo defensor de que o processo de aprendizagem da língua assenta na criação de costumes¹³². Esta abordagem teórica relaciona a aprendizagem com a imitação e o reforço. O paradigma behaviorista interpreta a língua como um sistema de elementos organizados em níveis e conhecendo esses elementos e as regras para combiná-los, aprende-se a língua. Tal perspetiva pertence às correntes estruturalistas.

¹³⁰ Além da motivação, existem outros fatores determinantes à aprendizagem das segundas línguas, que abordaremos mais à frente, no capítulo III da tese (cf. nota de rodapé 299, p. 141, e p. 143).

¹³¹ BARALO, M. Ottonello, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco Libros, Madrid, 2004, p. 12.

¹³² Cf. *Conductismo*, *Centro Virtual Cervantes*, [online], Acedido em: setembro, 12, 2010, URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conductismo.htm.

O autor referido propôs esta teoria fundamentando-a num modelo de condicionamento operante ou processo de aprendizagem mediante o qual se consegue que uma resposta (compreensão ou produção linguística) chegue a ser mais provável ou frequente. Ele defende que a aprendizagem da língua realiza-se através daquilo que o adulto/professor proporciona à criança/aluno, ou seja, mediante a utilização de diferentes estímulos linguísticos que levarão a uma resposta dada pela criança/aluno, sem considerar a predisposição inata que este(s) possui para aprender a linguagem.

A teoria comportamental considera que a linguagem é um sistema de sons e entende a aprendizagem como resultado da formação de hábitos, onde tudo se cinge à imitação e à prática, através da repetição. A ideia básica do modelo behaviorista é relacionar o ensino e aprendizagem de uma língua “con el proceso de ensayo y error, que partía de un estímulo que provocaba un respuesta del organismo”¹³³. Inspirando-se no referido critério, surgiu “el método audioverbal para la enseñanza de la segunda lengua, que ponía todo el énfasis en el aprendizaje de destrezas perceptivo-motoras, en la práctica y en el ejercicio constante y en las tareas de memorización”¹³⁴.

Na perspetiva de Marta Baralo, embora a opinião dos defensores da teoria comportamental proporcione uma ideia parcial daquilo que ocorre nas primeiras etapas da aquisição da LM ou da aprendizagem de uma LE, não consegue “explicar algunos aspectos más complejos y abstractos del conocimiento lingüístico”¹³⁵. A aquisição ou aprendizagem linguística não constitui uma simples imitação e repetição de sons, sílabas, palavras ou frases, mais ou menos extensas.

Ante os princípios expostos e defendidos, consideramos que para a teoria em análise o mais importante não é a situação linguística em si, uma vez que relega os aspetos semânticos e pragmáticos da comunicação, substituindo-os por hábitos fonológicos, morfológicos e sintáticos, características de uma aprendizagem mecanicista da linguagem. Além do mais, não faz qualquer explicação de como se adquire ou aprende a gramática ou o conjunto das regras que a regem.

2.1.2. Chomsky e a gramática generativa ou universal

O ponto de referência da gramática generativa é o da psicologia individual. Ela direciona-se aos aspetos da forma e do significado que são determinados pela capacidade da linguagem, devendo esta ser entendida como uma componente específica da *mens humana*. A natureza de tal faculdade é a questão primária de uma teoria geral respeitante à estrutura da linguagem, que tem como intuito a descoberta do conjunto de princípios e de elementos

¹³³ BARALO, M. Ottonello, *Ibidem*, p. 12.

¹³⁴ MAYOR, J. “Adquisición de una segunda lengua”. In: *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, edição de J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 1994, p. 28.

¹³⁵ BARALO, M. Ottonello, *op. cit.*, p. 12.

presentes nas línguas humanas possíveis; esta teoria é, não raras vezes, denominada gramática universal. A gramática universal deve ser apreciada como uma caracterização da faculdade da linguagem geneticamente determinada, podendo esta aptidão ser considerada como um

“«mecanismo de aquisição da linguagem», uma componente inata da mente humana que origina uma língua particular pela interação com a experiência vivida, ou ainda como um mecanismo que converte a experiência num sistema de conhecimento atingido: conhecimento de uma ou de outra língua”¹³⁶.

Para melhor entendermos a gramática universal, enquanto doação biológica específica para a linguagem, consideremos também as palavras de Marta Baralo que a considera um

“módulo de la mente (...) [y] especie de mecanismo, o de programa computacional, o «caja negra», que le permitiría al niño, guiándolo en su tarea, distinguir aquellos aspectos del *input*, es decir, de los datos y los estímulos lingüísticos a los que está expuesto, que sean relevantes para construir el conocimiento de su lengua. Ese programa genético contiene todos y sólo los principios que son universales a todas las lenguas”¹³⁷.

O saber linguístico do Ser Humano não se determina por processos arbitrários, mas antes pela sua sistematicidade facto que lhe permite conhecer, entender e fazer uso das respetivas regularidades às que se submete a expressão verbal. Em oposição ao conceito behaviorista, em 1965 Noam Chomsky publica o seu livro *Aspects of the Theory of Syntax* que provoca uma verdadeira revolução na visão teórica não só da Linguística, mas também de outras disciplinas, entre elas a Psicologia. A aprendizagem de um idioma deixa de ser interpretado como um processo à base de hábitos e de elementos que estão relacionados estruturalmente. No centro da análise estão já os processos mentais.

O princípio teórico chomskiano explica o saber linguístico do Ser Humano com a sua capacidade específica de possuir e manusear as regras gramaticais e, combinando-as, de produzir uma imensidão de enunciados para comunicar com os outros. Esta inteligência linguística do Homem é inata. Os meninos nascem biologicamente predispostos para a capacidade linguística. Ela existe da mesma forma que qualquer outra capacidade biológica: a visão, a audição, a verticalidade ao caminhar, etc. A aquisição linguística “funciona como un verdadero órgano mental, que es propio de la especie humana, que radica en el sistema nervioso central y que, por tanto, es de carácter innato”¹³⁸.

¹³⁶ CHOMSKY, N., *O Conhecimento da Língua - Sua Natureza, Origem e Uso*, Caminho, colecção universitária sobre Linguística, 1994, p. 23.

¹³⁷ BARALO, M. Ottonello, *op. cit.*, p. 18.

¹³⁸ MAYOR, J., *ibidem*.

A teoria inatista teve a sua influência no desenvolvimento das visões científicas referentes à explicação do processo de aquisição da LM e de aprendizagem das LE. Em simultâneo, recebeu também críticas. Com base nessas análises, chega-se a outras conclusões que, por seu lado, marcam o aparecimento de novas orientações científicas. Uma delas é a tendência cognitiva que investiga os problemas linguísticos da aquisição da língua, às vezes opondo-se ao próprio Chomsky. A perspectiva cognitiva deu os seus frutos na interpretação teórico-metodológica do ensino-aprendizagem das LE.

2.1.3. A orientação funcional-cognitiva

A teoria funcional-cognitiva considera que a aprendizagem produz-se a partir da experiência, mas, distintamente da teoria comportamental que a concebe como uma simples mudança da realidade, encara-a como uma representação dessa mesma realidade. Coloca-se a ênfase, portanto, na forma de apreender tais representações do mundo; elas armazenam-se e recuperam-se da memória ou estrutura cognitiva. Realça-se assim o papel da memória com um valor *construtivista* e não no sentido tradicional pejorativo que a distanciava da compreensão.

Com esta orientação, não se nega a existência de outras formas de aprendizagem, mas sim a sua relevância, atribuindo a aprendizagem humana a processos construtivos de assimilação e acomodação. A teoria cognitiva abandona a perspectiva mecanicista passiva do behaviorismo e apresenta o sujeito como processador ativo da informação através do registo e organização desse conhecimento para chegar à sua reorganização e reestruturação no sistema cognitivo do aprendente. Tal reestruturação não se reduz a uma simples assimilação, mas a uma construção dinâmica do conhecimento. Em termos piagetianos, há uma acomodação das estruturas do conhecimento à nova informação¹³⁹.

De acordo com a ótica cognitiva, a capacidade de aprendizagem ou aquisição da linguagem não deve analisar-se por si mesma como um fenómeno isolado e autónomo, mas em conjunto com outras capacidades cognitivas inerentes ao Ser Humano. Desta forma, é clara a existência de uma vasta conexão entre as diversas aptidões características à constituição intelectual do Homem. Como afirma Castañeda Castro

“Los principios que caracterizan el lenguaje no son sino los mismos que sirven para explicar la naturaleza de nuestras capacidades de percepción, conceptualización, adquisición de destrezas, razonamiento, resolución de problemas e interpretación de todo tipo de información”¹⁴⁰.

¹³⁹ Cf. PIAGET, J., *O nascimento da inteligência na criança*, Dom Quixote, Lisboa, 1986.

¹⁴⁰ CASTAÑEDA, A. Castro, *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada Lingüística y Método, Granada, 1997, p. 50.

Nesta sequência de ideias, há a realçar que a competência linguística não é um fenómeno abstrato, pois encontra-se relacionado com princípios básicos da cognição humana. Ainda no mesmo âmbito, Castro (1997: 52) refere que a aquisição da linguagem é um processo moroso, onde o princípio da analogia é utilizado, evoluindo paralelamente ao desenvolvimento de outras capacidades mentais.

Na nossa perspetiva, a teoria cognitiva tem repercussões na didática das LE, veiculando a ideia de que o estudante que começa a aprendê-la, se possuir uma organização cognitiva prévia da sua LM, coloca em ação determinadas estruturas mentais geradas no processo de aquisição da LM. Desta forma, o mecanismo de aprendizagem desenvolvido junto da LE funciona como uma reedição processual aquisitiva, isto é, deparamo-nos com uma espécie de repetição de processos em relação à LM, pois utilizam-se estruturas já existentes, embora com especificidades próprias de cada língua.

A ligação entre tais estruturas mentais evolui com naturalidade, criando redes de conhecimento gradualmente mais enleadas. Neste sentido, Marta Higuera refere que “la necesidad de combinar estructuras simples para formar estructuras complejas”¹⁴¹ é um dos postulados da teoria cognitiva. Também Castañeda Castro na sua investigação (1997: 24) faz referência à importância do fator cognitivo na aquisição de línguas, afirmando que “nuestra capacidad de procesamiento es limitada: su máximo aprovechamiento pasa por la automatización de ciertas operaciones”. Tal facto sublinha a necessidade de, num intercâmbio comunicativo, reconhecer e memorizar unidades lexicais complexas que permitirão ao aluno/falante centrar-se noutros aspetos linguísticos ou não linguísticos.

Na aquisição de uma língua, a teoria cognitiva, à semelhança do paradigma chomskyano, defende o carácter essencial da posse de estratégias gerais de construção de hipóteses e a presença de dados linguísticos facultados pelos adultos. A diferença assenta no facto da orientação cognitiva, além de não defender a existência de princípios abstratos pertencentes somente à linguagem, considerar que a gramática se descobre devido a princípios gerais da nossa cognição (modos de categorização, leis gerais de processamento, entre outros).

Em suma, a Linguística Cognitiva interpreta a linguagem como um sistema de símbolos e o básico consiste em associar a representação semântica com a fonológica. A informação que recebe o aprendente está organizada em redes conceptuais ordenadas em diferentes níveis e domínios. A teoria cognitiva, em geral, declara que o estudo de uma língua deve ser determinado pela sua função cognitiva e comunicativa. Por esse motivo, a metodologia didática relativa ao ensino e aprendizagem das LE deve ser fundamentada e orientada para o seu uso. Desta forma, torna-se imprescindível realizar o estudo da língua como organismo vivo e real que é.

¹⁴¹ HIGUERAS GARCÍA, M., *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, ASELE, Colección Monografías, nº9, Málaga, 2006, p. 12.

2.1.4. A teoria interacionista

O interesse em observar que fatores individuais (estilo cognitivo, atitudes, estratégias de aprendizagem, etc.) têm uma influência determinante na aprendizagem da L2 constitui um foco de investigação desde as décadas de 70 e 80 nos estudos de ASL¹⁴². Assim, junto à expansão das propostas de cariz inatista, a partir da década de 80, as investigações têm vindo a incrementar-se com base num marco de análise interacionista, que contempla o desenvolvimento linguístico como o resultado da combinação dos fatores que condicionam o *input* e de mecanismos inatos ao aluno. Neste contexto, R. Ellis afirma que a “Language acquisition derives from the collaborative efforts of the learner and his interlocutors and involves a dynamic interplay between external and internal factors”¹⁴³.

Na investigação interacionista, observa-se um interesse significativo em encontrar as características do *bom aprendiz*¹⁴⁴ e do contexto ideal de aprendizagem, por um lado, e por descrever as características do *input*, isto é, a fala dirigida ao aprendiz, por outro. No primeiro caso, a questão que se tem vindo a colocar são as razões do porquê de alguns aprendizes conseguirem um domínio linguístico mais alto do que outros quando as

¹⁴² Entre os diversos estudos, destacamos os seguintes: CAZDEN, C., CANCELO, E., ROSANSKY, E. e SCHUMANN, J., *Second Language acquisition sequences in children, adolescents and adults*, National Institute of Education, Washington DC, 1975.; CLASHEN, H., “Psycholinguistic aspects of L2 acquisition”. In: FELIX, S. (edição), *Second language development*, Gunter Narr, Tübingen, 1980, pp. 57-79.; ELLIS, R., *Understanding second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1985.; GILBERT, G., “Discussion of Two perspectives on pidginizations and Second Language Acquisition”. In: ANDERSEN, RW. (edição), *New dimensions in Second Language Acquisition Research*, Newbury House, Rowley, 1981.; GUUS, E. e MITTNER, M., (edições) “Studies in Second Language Acquisition by Adult Immigrants”. In: *Tilburg Studies in Language and Literature*, 6, Tilburg University, Tilburg, 1984.; HATCH, E., “Discourse analysis and second language acquisition”. In: HATCH, E. (edição), *Second language acquisition: A book of readings*, MA. Newbury House, Rowley, 1978, 401-475.; KLEIN, W., *Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.; KRASHEN, S., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 1982.; LONG, M., “A role for Instruction in Second Language Acquisition: Task Based Language Teaching”. In: KENNETH HYLSTENSTAM, K. e MANFRED PIENEMANN, M. (edições), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, London, 1985, 77 - 100.; MCLAUGHLIN, M., *Second-Language acquisition in Childhood: V 2. School - Age Children*, 2ª edição, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 1985.; MEISEL, J., CLASHEN, H. e PIENEMANN, M., “On determining developmental stages in natural second language acquisition”. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 1981, 109-135.; SCHUMANN, J., “The acculturation model for second language acquisition”. In: GRINGAS, R. (edição), *Second Language Acquisition Research and Foreign Language Learning*, Newbury House, Rowley Mass, 1978, 163-178.; SCHUMANN, J., *The pidginization process: a model for second language acquisition*, Newbury House, Rowley Mass, 1978.; SELINKER, L. e DOUGLAS, D., “Research methodology in contextually-based second language research”. In: *Second Language Research* 5, 1989, 93-126.; SPOLSKY, B., *Conditions for Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, 1989. A maioria das referidas investigações foi selecionada a partir das fontes bibliográficas dos estudos objeto de consulta durante a elaboração da tese.

Como podemos constatar, são muitos os investigadores que utilizam a palavra *aquisição* associada à *segunda(s) língua(s)* (LE e L2), contudo, nós mantemos a diferenciação terminológica e funcional efetuada na Introdução da tese: *aquisição* - LM; *aprendizagem* - LE e L2.

¹⁴³ ELLIS, R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1985, p. 129.

¹⁴⁴ De acordo com José M. Bustos Gisbert (2006: 65), entendemos que o *buen aprendiz* é um aluno que faz parte de um grupo meta ideal. O autor refere que as ideias básicas de algumas investigações (Reiss 1985, Gillette 1987 e Lennon 1989) dedicadas à caracterização do *bom aprendiz* sustentam que parte do êxito deste tipo de aluno reside na manutenção permanente da motivação em continuar a aprender, na consciência do processo de aquisição/aprendizagem, na preocupação quer pela forma, quer pela prática funcional e na sua capacidade de adaptação, usando de maneira flexível as estratégias, de acordo com as solicitações linguístico-contextuais.

circunstâncias contextuais parecem ser as mesmas. Para autores como Ellis (1985) tal facto deve-se à existência de fatores pessoais diferenciados.

A aprendizagem de uma língua, segundo esta teoria e na sequência da nossa exposição, pressupõe a existência de dois elementos distintos, mas essenciais e complementares. O *input* criteriosamente tratado e modificado a que os alunos estão expostos é um desses elementos, enquanto o modo como os falantes profissionais, nativos ou não, interagem com eles através da conversação se revela a outra face do processo. Estes elementos funcionam como pólos indissociáveis, pois basta haver a ausência de um para que não exista qualquer tipo de interação.

Neste âmbito, os especialistas investigadores do problema da aprendizagem de LE e L2 têm concluído que, além da competência linguística humana, os fatores mencionados exercem uma influência decisiva no processo em causa; o caráter social, pragmático e comunicativo daqueles consubstancia este de forma determinante. Assim, torna-se imperativo referir que as características biológicas herdadas pelo indivíduo, com todas as suas particularidades, não são suficientes para que se realize o dito processo. Mas antes, que os indícios de tipo social e ambiental em conjugação com as capacidades inatas do Ser Humano são a verdadeira força impulsora do desenvolvimento da linguagem. É com base nestes pressupostos que surge a teoria interacionista.

2.1.5. A teoria de H. H. Stern

Nos anos oitenta do século XX, foi criada outra teoria sobre a aprendizagem de segundas línguas, sendo considerada uma espécie de ponto de consenso entre as diferentes visões dos investigadores. O seu modelo integrador define o processo de ensino e aprendizagem de idiomas como multidimensional e multifatorial. Esse processo é determinado pelas características do próprio aluno e respetivas capacidades individuais, pelo ambiente social, sistema educativo, estratégias e operações mentais, inerentes ao processo de aprendizagem, e pelos resultados do referido processo, que compreendem as competências conseguidas pelo aprendente.

A interação e a dependência entre os diversos conjuntos de variáveis que sustentam a teoria apresentada por Stern evidenciam-se claramente no seguinte esquema:

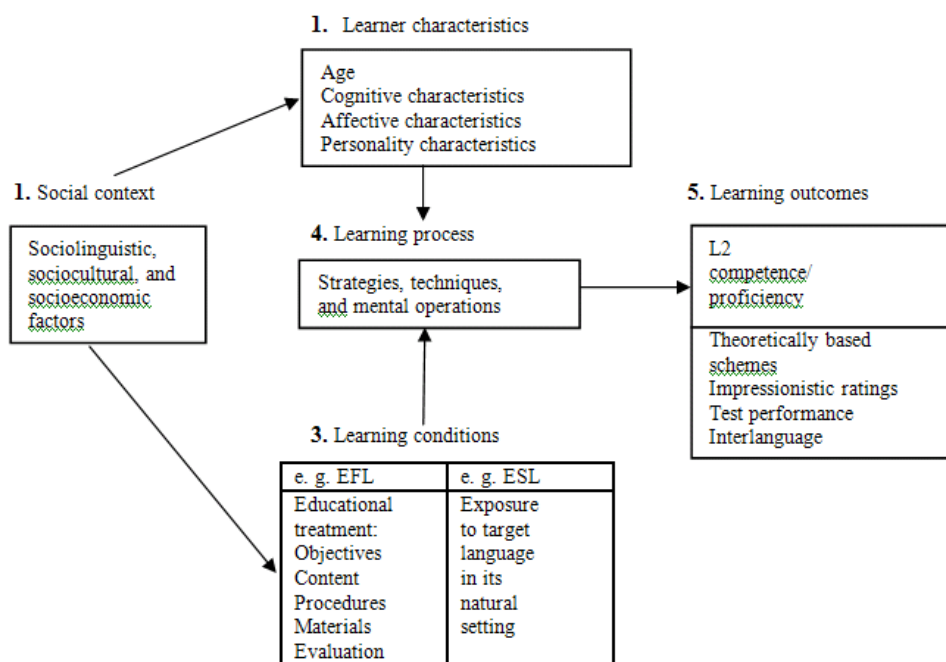


Figura 1 - Quadro para o exame da aprendizagem de L2

Com esta proposta, Stern construiu e disponibilizou uma forma de interpretar o complexo fenómeno didático que é a aprendizagem de L2. O autor refere que, ao longo da investigação, o problema essencial consiste em determinar quais os “crucial factors and to trace their interaction”¹⁴⁵, além de existir uma série de obstáculos na pesquisa empírica inerente à aprendizagem das línguas. Tais dificuldades prendem-se com a ambiguidade dos vários *constructs* utilizados¹⁴⁶. Na mesma linha de pensamento, consideramos estas adversidades presentes desde sempre tanto na aprendizagem das L2, como LE, continuando a ter espaço no processo, uma vez que os elementos integrantes das variáveis de qualquer diagrama “they are difficult to describe or measure”¹⁴⁷.

2.1.6. O modelo de S. D. Krashen

Stephen Krashen é um dos múltiplos investigadores com uma posição bem vincada acerca das características do processo de aprendizagem das segundas línguas. Ele destaca que uma língua se aprende informalmente, de maneira muito semelhante à LM. Faz uma distinção concludente entre a aquisição informal, subconsciente e implícita da linguagem e a

¹⁴⁵ STERN, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, 3ª edição, Oxford University Press, Oxford, 1984, p. 338.

¹⁴⁶ O autor refere a ‘proficiency’, a ‘motivation’, a ‘aptitude’ e a ‘language learning context’ como *constructs* usados.

¹⁴⁷ STERN, H. H., *ibidem*, p. 338.

aprendizagem formal, consciente e explícita. A teoria de Krashen marca a supremacia da compreensão frente à produção linguística.

O investigador reconhece a interferência da LM na aprendizagem da estrangeira e da L2. Com base na sua investigação, considera que, ao aprender uma segunda língua, o estudante desenvolve a habilidade de reconhecer e corrigir os seus próprios erros, baseando-se no modelo que escuta e entende: os nativos. Além disso, Krashen destaca, em conjunto com a propensão e habilidade linguísticas, a importância das atitudes individuais do aluno como fator determinante no processo de estudo.

As referidas características/fatores assentam numa das mais estudadas teorias de ASL de cunho inatista (Krashen, 1982), à qual o autor atribuiu o nome de *monitor model*. O seu modelo é constituído por cinco hipóteses. A primeira é a hipótese de *aquisição-aprendizagem* (*acquisition-learning*); segundo o investigador, os adultos que aprendem uma língua desenvolvem, ao mesmo tempo, dois sistemas possíveis e independentes de usá-la: um, adquirido (*acquisition*), que se desenvolve de forma idêntica à aquisição da LM nas crianças; e outro, aprendido (*learning*), desenvolvido conscientemente e quase sempre em situações formais. A aquisição dá-se quando eles são expostos a amostras da L1, as quais compreendem; enquanto a aprendizagem se efetua por um processo consciente de estudo e atenção às formas e regras gramaticais da L2.

A segunda hipótese é a da ordem natural (*natural order*). De acordo com o estipulado por Krashen, a aprendizagem das estruturas de uma segunda língua, à semelhança da LM, é feita em sequências previsíveis, ou seja, certas regras aprendem-se antes de outras, numa ordem mais ou menos variável de indivíduo para indivíduo. O processo de aprendizagem de uma segunda língua, à semelhança do da LM, passa por estádios ordenados, comuns a todos os que aprendem esse idioma, independentemente das propriedades específicas das respetivas LM. Ao contrário do que se poderia prever, as regras mais fáceis de aprender não serão necessariamente as primeiras a serem aprendidas. Assim, a ordem natural seria independente da ordem na qual as regras são conhecidas nas aulas de língua não materna.

Na hipótese da monitorização (*monitor hypothesis*), a terceira, propõe-se que o conhecimento consciente, aprendido, funciona como um editor, controlo ou *monitor*, das produções espontâneas baseadas na aquisição, promovendo pequenas mudanças ou corrigindo o que produz o sistema aquisitivo. Para que o *monitor* possa funcionar, Krashen estabeleceu três condições básicas: dispor do tempo suficiente; o indivíduo deve focalizar a sua atenção na forma, dando menos ênfase à transmissão do significado, e convém que o falante conheça as regras. Para Krashen, os alunos usariam o *monitor* apenas quando a preocupação com a correção fosse maior do que com a mensagem a ser transmitida; a escrita seria, então, mais propensa à ação de 'monitorização' do que a fala.

Quanto à quarta hipótese, os falantes aprendem verdadeiramente um idioma de uma única forma - através da exposição ao que Krashen chamou de *input* (i) *compreensível* (*comprehensible input*). Os *inputs* a que o aprendente está exposto devem ser mais difíceis,

conter formas e estruturas um pouco acima do nível de competência real do sujeito. Tal pressuposto sintetizou-se na fórmula ('i+1'), que pode interpretar-se como sendo o *input* conhecido mais um nível de dificuldade; ao superar esta dificuldade torna-se impossível a aprendizagem. Neste caso, o *input* é a componente principal, o dispositivo de aprendizagem linguística.

Por último, o investigador apresentou a hipótese do filtro afetivo (*affective filter*), que explica o relevante papel dos fatores afetivos no processo de aprendizagem. O *filtro afetivo* seria uma barreira imaginária que impede o aluno de usar de forma adequada os dados dos *inputs*/entradas disponíveis. 'Afetivo', neste caso, diz respeito aos motivos, atitudes, necessidades e estado emocional do aprendente em relação à tarefa de estudar a segunda língua. Para Krashen, o estado mental do aluno pode limitar o que é percebido e o que é aprendido das entradas disponíveis.

Esta teoria parece ter implicações imediatas na prática de sala de aula, no entanto, consideramos difícil comprovar que os fatores afetivos serão responsáveis pelas diferenças na aprendizagem quer das LE, quer das L2, entre alunos expostos a um mesmo programa de estudo. As ideias de Krashen, todavia, foram bastante influentes na formação da chamada *communicative language teaching* (CLT), ou abordagem comunicativa.

2.1.7. Contribuições psicolinguísticas

Sob o ponto de vista da lexicologia, existem unidades lexicais complexas que funcionam como palavras individuais, isto é, são aplicadas em conjunto no discurso, uma vez que se trata de formas fixas, frequentes e convencionais. Depreende-se, nesse caso, que tais expressões não surgem como criação do falante no momento em que as utiliza, mas, ao contrário, serão repetidas, copiadas e estarão disponíveis na sua memória para uso imediato no quotidiano comunicativo. Desenvolve-se assim um processo atuacional que, fazendo uso da linguagem (oral, escrita, gestual...), estimula a realização de conexões entre essa linguagem e a mente com vista à comunicação humana. A análise do referido processo é efetuada pela Psicolinguística.

Além disso, a referida "multidisciplinary connected science"¹⁴⁸ também estuda os fatores presentes nos "processos de codificação e decodificação de mensagens das mais

¹⁴⁸ Conceito utilizado por Slama-Cazacu (1995) para designar a Psicolinguística. In: CASTRO PINTO, M.^a da Graça, *A linguagem ao vivo*, Textos seleccionados, organizado por Isabel M. Duarte, Olívia Figueiredo e João Veloso, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009, pp. 12-13.

A Psicolinguística estuda os processos cognitivos envolvidos na produção da linguagem e relaciona-se com variadas disciplinas, tais como a Psicologia, a Neurologia, a Neurobiologia, as Ciências da Linguagem, entre outras. Quanto às áreas de pesquisa sobre as quais recaem as suas aplicações, tal como Castro Pinto (2009: 13), podemos colocar em relevo "a compreensão e produção do discurso, a aquisição da língua materna, a aprendizagem de línguas estrangeiras, a linguagem e a educação, os aspectos não-verbais da comunicação, a tradução, a semiótica numa perspectiva psicolinguística, o

diversas índoles, tendo em consideração “a *situação real da comunicação* no contexto relacional e dinâmico das trocas entre emissor(es) e receptor(es)”¹⁴⁹. Por outras palavras, a Psicolinguística examina as estruturas psicológicas que capacitam o Ser Humano para entender as unidades lexicais - desde a simples palavra ao texto mais extenso - nos contextos comunicativos em que são atualizadas.

Atendendo ao exposto, facilmente constatamos a importância que a Psicolinguística assume no processo de ensino-aprendizagem lexical. De acordo com Castro Pinto (1990: 11), a esta área

“caberá a tarefa de tentar desenvolver uma teoria da execução («performance») linguística, que descreverá essencialmente [...] os processos psicológicos que se encontram implicados no uso da competência linguística em todas as suas modalidades como, por exemplo, na produção de enunciados, na sua compreensão, nos juízos que se podem fazer acerca deles e na aquisição da capacidade de exercer estas funções”.

Diferentes perspetivas de estudo podem auxiliar a compreensão do intrincado fenómeno que representa o ensino-aprendizagem do léxico, quer contribuam com esclarecimentos sobre os processos mentais em geral, como a ciência cognitiva, quer quando tratem dos processamentos da linguagem, como observamos em Wong-Fillmore (1976), Krashen e Scarcella (1978), Levelt (1989), Mayor (1994) e Ellis (1995), que abordam a aquisição linguística e o ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Entre os investigadores indicados, elegemos Levelt e Juan Mayor para expor as suas propostas na área da Psicolinguística.

2.1.7.1. O modelo de Willem Johannes M. Levelt - referente ao processamento da linguagem

Tradicionalmente, os estudos sobre o processamento e aprendizagem da linguagem enfatizam o papel dos processos criativos que permitem a construção de enunciados completamente novos e, quando governados por regras, possíveis de serem entendidos por todos os falantes da língua. As normas sintáticas seriam, desta forma, as responsáveis pela

bilinguismo/plurilinguismo, a linguagem e o poder, os distúrbios e a terapêutica da linguagem, a análise do texto literário, as tecnologias da fala e os modelos da comunicação humana, os meios de comunicação de massas, as novas tecnologias e a comunicação verbal”.

¹⁴⁹ CASTRO PINTO, M.^a da Graça, *ibidem*, p. 13.

Apoiando-nos na investigação de Castro Pinto (2009: 11 e ss), verificamos que esta ideia foi também veiculada por Osgood & Sebeok (1954: 4) (“«psycholinguistics deals directly with the processes of encoding and decoding as they relate states of messages to states of communicators (...)»”) e reiterada por Slama-Cazacu (1972 e 1979), que defende como método psicolinguístico o denominado “método dinâmico-contextual (Slama-Cazacu 1972: 155)”. In: *Idem, ibidem*.

organização das unidades lexicais de modo a fazerem sentido na frase. Teorias mais recentes, já influenciadas pela preponderância verificada nos últimos anos relativamente aos estudos do vocabulário, apresentam modelos onde é o léxico que, em vez da sintaxe, desempenha um papel determinante.

Embora não haja, até ao momento, uma teoria amplamente aceite, o modelo proposto por LEVELT (1989) para o processamento da LM tem-se mostrado bastante útil também quando aplicado à aprendizagem de vocabulário em segundas línguas. Divergindo em parte da tendência convencional, LEVELT (1989) desenvolve uma teoria sobre o processamento da linguagem, destacando o papel do léxico na formulação da mensagem. O seu modelo de processamento da linguagem baseia-se na hipótese lexical (*lexical hypothesis*), partindo do princípio de que a mensagem pré-verbal (a intenção) aciona as unidades lexicais e estas, por sua vez, determinam as propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas necessárias à criação do enunciado.

O autor admite basicamente que existem três instâncias distintas de representação: o nível conceptual (intenções comunicativas e criação da mensagem); o formal composto por dois subsistemas: o lema (propriedades semânticas e sintáticas) e o lexema (aspectos morfológicos e fonológicos); e o nível da articulação (execução do plano através do aparelho vocal). O léxico mental seria, de acordo com Levelt, um intermediário do nível conceptual e dos aspetos gramaticais e fonológicos da codificação. A mensagem pré-verbal, elaborada no primeiro nível, acionaria determinadas entradas lexicais (aspeto semântico) e estas, por sua vez, aglomerariam aspetos sintáticos, morfológicos e fonológicos próprios. Assim, os padrões sintáticos verificados num enunciado não seriam resultado da mensagem propriamente dita, mas das unidades lexicais selecionadas (1989).

Levelt explica que a capacidade de elaborar e monitorizar é limitada pela memória ativa (*working memory*), cujas restrições impedem que todos os processos da mensagem possam estar sob controlo executivo, uma vez que o sistema permite apenas uns poucos conceitos ativos. Enquanto alguns componentes do processo como a conceptualização (*conceptualizer*) e a monitorização (*monitoring*) são controlados, outros como a formulação (*formulating*) e a articulação (*articulation*) têm um cariz automático e, provavelmente situam-se fora do alcance do controlo executivo, ainda que intencional.

Assim, não é necessário raciocinar sobre o tipo de objeto que complementa o verbo *give* ou sobre o vocábulo que se deve procurar para designação do objeto que convencionalmente se denomina por *horse*. Estas operações são automáticas e processadas muito rapidamente, o que resulta numa produção oral de duas a três palavras por segundo, selecionadas nesta velocidade entre as dezenas de milhares de opções existentes no vocabulário. A articulação dos fonemas é produzida a uma velocidade de quinze sons individuais por segundo. Levelt conclui que, com toda a certeza, não há tempo para uma consciente ponderação sobre as possibilidades antes de decidir-se por uma unidade lexical.

As várias fases do processo da produção do discurso são apresentadas no seguinte esquema (fig. 2):

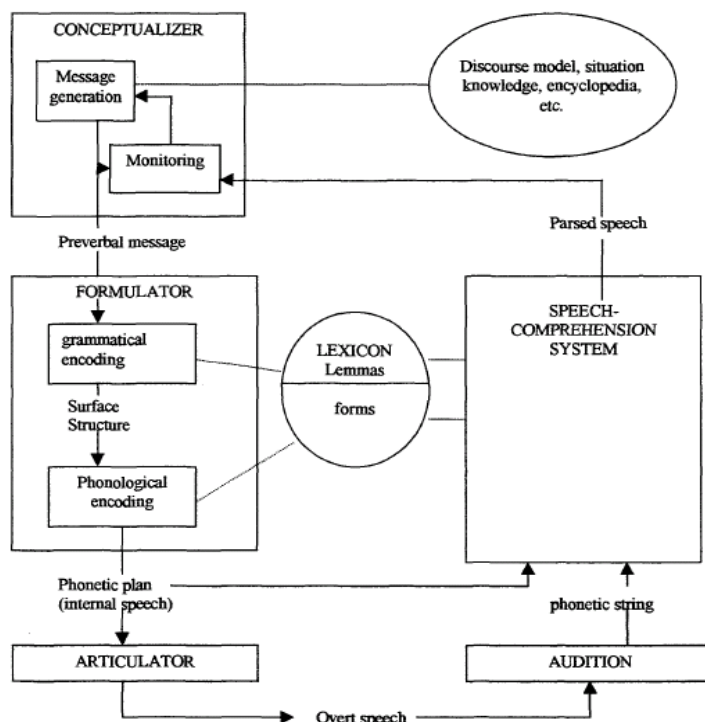


Figura 2 - O falante como processador de informações¹⁵⁰

Este papel preponderante do léxico na formação do discurso exige que se considerem a estrutura e a organização das entradas lexicais na mente. Levelt explica que o léxico mental é um depósito de conhecimento declarativo¹⁵¹ sobre as palavras da língua. Cada unidade lexical é um conjunto de, pelo menos, quatro informações básicas: (a) especificação sobre o sentido (*meaning*); (b) conjunto de propriedades sintáticas (*syntactic properties*); (c) especificação morfológica (*morphological specification*); e (d) características fonológicas (*phonological segments*).

Além disso, continua o autor, há relações internas entre os quatro tipos de informação, em particular entre o sentido e a sintaxe da unidade, por exemplo, o sentido da palavra *painter* relaciona-se com a sua morfologia *paint-er*, o afixo *er* expressa o agente da ação indicada no radical do verbo *paint*, demonstrando, também, que se trata da categoria sintática de substantivo (Levelt, 1989). A organização interna de uma unidade no léxico mental é apresentada de maneira esquemática como podemos ver na imagem seguinte (Levelt, 1989):

¹⁵⁰ LEVELT, Willem J. M., *Speaking. From intention to articulation*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1989, p. 9.

¹⁵¹ Conhecimento declarativo ou enciclopédico é aquele estruturado pelo falante ao longo da vida, disponível na memória de longa duração. Inclui também o conhecimento da situação do discurso, quem são os interlocutores e onde eles estão, (LEVELT, 1989: 10).

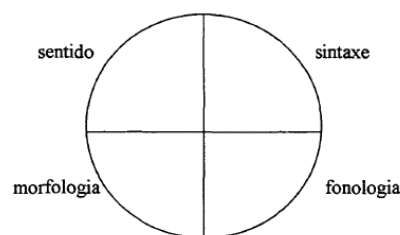


Figura 3 - Organização interna de uma unidade lexical¹⁵²

Propriedades adicionais como a pragmática, a estilística, os contornos afetivos e conotativos, entre outras, (por exemplo, a seleção de uma unidade lexical como *policeman* coaduna-se melhor num contexto formal do que *cop*) estariam provavelmente armazenadas junto às demais propriedades da palavra, mas Levelt prefere furtar-se a tal análise no seu estudo. O autor acredita que não só as propriedades do vocábulo se relacionam entre si, mas também que uma entrada lexical está associada a outras, quer por razões semânticas (hiperónimos, hipónimos, sinónimos, ou campos semânticos), quer por traços morfológicos (palavras derivadas) ou características fonológicas (mesmo som inicial ou final).

Sintetizando, uma unidade lexical estará ligada a outras pelas suas características comuns. Quanto às associações sintáticas das palavras no léxico mental, ou ao estabelecimento de relações entre vocábulos segundo as suas classes gramaticais, não há ainda, segundo Levelt, evidência científica desse tipo de conexão. As propriedades semânticas compartilhadas pelas palavras não serão, porém, o único mecanismo de associação de palavras no léxico mental, afirma este autor. A frequência da coocorrência das unidades também facilitará estas conexões. Assim, *war* e *death*, e *truth* e *beauty* são exemplos deste tipo de associação direta entre unidades lexicais.

Além do mais, Levelt sugere que os falantes possuem um repertório de palavras (*words*), outro de expressões idiomáticas (*idioms*) e outro, ainda, de frases (*phrases*). Reconhece tais enunciados a partir de características como a entoação, a idiomaticidade e a restrição sintática. O autor diferencia expressões do tipo *Dutch uncle* e palavras compostas como *blackbird* e *hot dog*. De acordo com a sua análise, *Dutch uncle* não é uma palavra composta, pois não apresenta padrão de entoação característico destas últimas (*blackbird/hot dog*). Quanto à idiomaticidade, ao contrário de outras frases, estas apresentam um sentido figurativo, ou seja, diferente da soma do sentido dos elementos que as compõem. As expressões idiomáticas têm também restrições sintáticas como no caso de *kick the bucket* que não permite construções do tipo *he is kicking the bucket* ou *the bucket was kicked by John*.

A seleção de uma unidade lexical pode também depender de outra unidade sem que para isso haja razões conceptuais. Levelt (1993: 8) cita exemplos de Ward (1988,1991),

¹⁵² LEVELT, Willem J. M., *ibidem*, p. 182.

demonstrando que os núcleos (*heads*) acabam por determinar os modificadores (*modifiers*), como no caso de *strong air currents* e *high wind*. Outro exemplo do mesmo fenómeno é *to fall into disuse* e *to sink into oblivion*, onde *disuse* e *oblivion* são sinónimos, mas não podem ser substituídos. Acredita-se que os lemas para *disuse* e *oblivion* tenham informação frásica, envolvendo *fall* e *sink*, respetivamente (Levelt, 1993: 9). Confessa, no entanto, que pouco se sabe sobre a génese dessas unidades e acaba por presumir que as colocações idiomáticas são entradas no léxico mental¹⁵³, formadas por uma ou mais palavras, estando relacionadas no seu conjunto, como uma unidade lexical individual.

Acrescenta que as expressões idiomáticas, à semelhança das palavras, têm condições conceptuais próprias, isto é, a expressão *kick the bucket* contém marcas de infinitivo e passado, mas não de tempo progressivo ou voz passiva (Levelt, 1989: 187). É provável ainda, segundo ele, haver acesso à expressão idiomática quando o contexto semântico é propiciado pela mensagem, da mesma forma que acontece com as palavras em geral (Levelt, 1993: 9). Apesar de Levelt não detalhar o processo de formação das unidades lexicais complexas e de, explicitamente, não visar análises pragmáticas ou estilísticas, pode encontrar-se na sua teoria uma explicação para o uso recorrente de certas expressões ou construções sintáticas.

2.1.7.2. O modelo de Juan Mayor Sánchez - dedicado à aquisição de uma segunda língua

A diversidade e riqueza de estudos espanhóis realizados no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem das LE e L2 assumem grande relevância investigadora. Entre eles, torna-se imperativo salientar a conceção teórico-metodológica de Juan Mayor Sánchez. O seu modelo de aquisição de L2¹⁵⁴ fundamenta-se na conjugação das atividades linguística, comunicativa e cognitiva e determina-se, em primeiro lugar, pela atividade do professor e/ou falante da L2 por um lado e, do aluno, por outro; pelo sistema linguístico do idioma em aquisição; pelo contexto e pelo texto ou discurso produzidos ou compreendidos.

¹⁵³ “We will assume that idiomatic collocations are entries in the mental lexicon. Each entry consists of one or more items”, (LEVELT, 1989: 187).

¹⁵⁴ A utilização do substantivo *aquisição* junto da sigla L2 é intencional e, de acordo com Juan Mayor (1994), pertinente.

Ao expor os princípios ideológicos deste investigador referentes à aprendizagem de segundas línguas, respeitaremos a terminologia e conceptualização por ele adotadas. No seu artigo científico (1994: 22), embora reconheça a distinção entre aquisição e aprendizagem linguísticas levada a cabo por Krashen (1981), o estudioso associa o termo ‘aquisição’ à aprendizagem das segundas línguas (LE e L2), e faz uma “utilización indistinta de los términos «adquisición» y «aprendizaje» [, subrayando que] la enseñanza o instrucción de una segunda lengua está estrechamente relacionada con la adquisición o el aprendizaje de dicha lengua”. Tal posição conceptual parece-nos ser desajustada e geradora de algumas incoerências. Como anteriormente tivemos oportunidade de referir e à semelhança de Krashen e outros investigadores, consideramos que as segundas línguas (LE e L2) são alvo de aprendizagem, enquanto a LM ou L1 é suscetível de ser adquirida. Por questões conceptuais, é também importante salientar que a realidade linguística visada por Mayor ao utilizar a sigla L2 coincide, parcialmente, com a nossa, isto é, o estudioso espanhol utiliza a designação segunda língua, abrangendo a LE e L2, enquanto nós visamos apenas a língua segunda.

O esquema da figura 4, proposto pelo linguista espanhol, representa o modelo de aquisição (ensino-aprendizagem) de uma L2¹⁵⁵. Como é perceptível na figura, o processo é complexo e depende de um conjunto de elementos e variáveis. As diferentes componentes são analisadas por múltiplas disciplinas científicas. A atividade dos sujeitos (o professor ou o falante da L2 e o estudante) é investigada pela Psicologia e pela Psicolinguística; o sistema linguístico é objeto de análise da Linguística; o contexto, da Sociologia e a Sociolinguística; o texto ou o discurso são estudados pelas respectivas ciências como a Poética e a Retórica. Todo o processo de ensino e aprendizagem de uma L2 é objeto de estudo das ciências da educação.

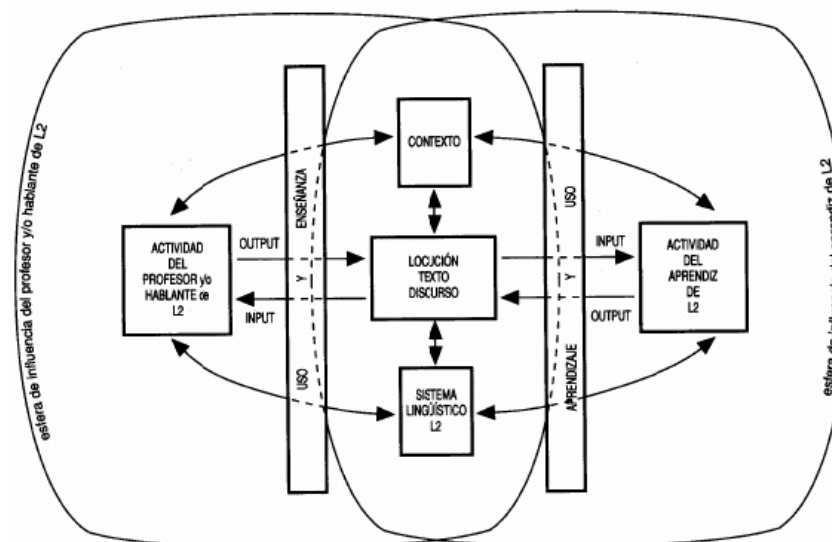


Figura 4 - Modelo de aquisição (ensino-aprendizagem) de uma L2

2.1.7.2.1. Fatores básicos do processamento de uma L2

A) Dentro dos fatores mencionados, as variáveis dos sujeitos ocupam um lugar importante. O sujeito que ensina e/ou fala a L2 desempenha um papel basilar na aquisição linguística do aprendente. As variáveis mais significativas do professor e/ou do falante são o nível de conhecimentos da L2, o modo de transmiti-los ao aluno, a capacidade de adaptar-se ao ambiente do processo de formação, o domínio das técnicas, estratégias e métodos de ensino, determinadas qualidades específicas de pessoa para pessoa, além da personalidade e inteligência.

Ao estudar as componentes que caracterizam o processo de aquisição realizado pelo estudante, Juan Mayor reforça a importância das estruturas neuro-anatómicas e dos elementos fisiológicos. Além disso, o linguista expõe também a opinião de diferentes autores relativamente à discussão científica sobre a idade crítica para adquirir uma L2 e conclui que

¹⁵⁵ MAYOR, J., *ibidem*, p. 36.

esta pode aprender-se em qualquer fase da vida, tendo sempre em consideração uma série de aspetos positivos ou negativos.

Mayor considera que há diversas variáveis de carácter pessoal determinantes no processo de aquisição levado a efeito pelo aprendente. Entre elas, destacam-se as competências, os fatores afetivos, a motivação, a personalidade e a componente cognitiva. O investigador, à semelhança de J. B. Carrol, coloca em evidência algumas aptidões: a capacidade para a codificação fonética, a sensibilidade para os aspetos gramaticais, a disposição para a aprendizagem através da memória associativa e a aptidão indutiva de regras na aprendizagem da língua¹⁵⁶. As diferentes operações, estratégias e tipos de memória que são responsáveis pela aprendizagem fazem parte dos processos cognitivos. Mayor, apoiando-se na parecer de diversos estudiosos, destaca que a motivação e os fatores afetivos são alguns dos elementos de mais relevo no processo mencionado.

B) No que se refere às variáveis do sistema linguístico da L2, deve assinalar-se a influência que tem a distância (tempo) linguística (variável significativa) entre os dois idiomas, o materno (LM) e a L2, sobre o processo de aprendizagem. Ultimamente, impõe-se a ideia de que o fenómeno se limita apenas a certas distâncias e, respetivamente, a certas dificuldades. Mayor afirma que esta correlação entre distância linguística e dificuldades para aprender uma L2 foi uma das hipóteses da linguística contrastiva, visível nas investigações de Weinreich (1953) e Lado (1957).

Também se considera como variável do código linguístico o facto de o falante/aluno ter aprendido ou estar a aprender outro idioma, além do considerado L2. No caso de proceder-se ao seu estudo em simultâneo, pode haver transferências e/ou interferências entre eles, mas se o estudo se realizar sucessivamente, a aprendizagem prévia da L2 favorece a da L3.

C) Quanto às variáveis do contexto, Mayor apresenta os tipos de contexto de aprendizagem de L2 mais estudados: linguístico, social e educativo. Atendendo às características linguísticas, é fundamental destacar a influência do grau de emersão no contexto linguístico. O contacto contínuo do aluno com a L2 que estuda converte-se num fator determinante que favorece a sua aprendizagem, tornando-a mais efetiva. O ambiente social é um resultado de vários aspetos que rodeiam o aluno: as interações sociais que ele efetua, a classe social, o ambiente do lar, as situações propícias, etc. Entre os contextos educativos, Mayor realça o meio escolar, os métodos didáticos utilizados, o tempo que se dedica ao estudo da L2 e a prática funcional desse idioma.

D) As variáveis do texto ou discurso são decisivas, tanto ao nível escrito, como falado, como na função de *input* ou *output*. As locuções, textos ou discursos produzidos pelo docente e/ou falante de L2 constituem o *input* que recebe o aprendente, com base no qual adquire o uso desse idioma para, depois, criar *outputs* na L2, à medida que vai avançando nos seus estudos. A seleção adequada do *input* é um fator decisivo para melhorar a aprendizagem.

¹⁵⁶ MAYOR, J., *ibidem*, pp. 39-40.

2.1.7.2.2. Mecanismos, métodos e estratégias do processamento de L2

De acordo com a posição de Juan Mayor, os fatores que influenciam a aquisição da LM operam também quando se adquire uma L2. Em conjunto com estes agentes básicos, atuam igualmente fatores específicos, de caráter didático.

Dentro dos primeiros, temos que mencionar os propriamente linguísticos, determinados geneticamente (por exemplo, as estruturas neurológicas), que funcionam na interação com os fatores cognitivos e a capacidade sócio-comunicativa. A este grupo referem-se também os elementos relacionados com a experiência que consiste no reforço, na imitação e na prática quotidiana da interação.

Os fatores específicos abrangem os problemas de caráter educativo e didático. Um dos temas mais discutidos é o do uso predominante da linguagem falada ou escrita. A opinião geral é utilizar as duas de acordo com os objetivos do ensino e do estudante. Em tal caso, é recomendável começar pela linguagem falada. Outro ponto de debate é a combinação da compreensão com a produção do código linguístico que, em nosso entender, são duas componentes fundamentais.

Como afirma Juan Mayor (1994: 44)

“La tendencia actual se contrapone a los diversos enfoques reduccionistas que pretendían explicar todo el proceso de adquisición basándose en alguno de los citados factores; se reconoce que todos estos factores son corresponsables de la adquisición del lenguaje en diversa proporción según las diferentes condiciones y contextos (Halliday, 1975; Cherry, 1979; Mayor, 1989)”.

No processamento de uma L2, o autor considera que tanto a compreensão, como a produção da linguagem têm um valor igualmente preponderante. Contudo, nos dias de hoje, atribui-se “un especial énfasis (...) [a] la producción, lo que no impide recomendar que se inicie el aprendizaje por la comprensión”¹⁵⁷. Mayor refere também que, no âmbito didático e de instrução, concede-se importância a uma aprendizagem razoavelmente graduada. Destaca ainda o uso predominante da própria L2 para ensinar o que contribui para conseguir melhores resultados no processo da sua aquisição. No que se refere à alternativa entre um ensino e uma aprendizagem baseados na análise formal ou um processo centrado no uso funcional, o estudioso insiste em que as duas componentes são necessárias, embora recentemente se opte pela comunicação.

Os especialistas investigadores da problemática da aprendizagem de L2 destacam a complexidade e a multidimensionalidade como características básicas do processamento da língua. Juan Mayor aplica ao referido processo as definições de serial, modular, interativo e simultâneo. O fenómeno mencionado vê-se determinado pelos elementos tanto de caráter

¹⁵⁷ MAYOR, J., *ibidem*, p. 45.

linguístico como cognitivo não linguístico, ou seja, com o funcionamento da memória e do pensamento. Os sistemas linguístico, cognitivo e social podem atuar em separado, podem encontrar-se em conexão ou funcionar integrados.

Ao analisar a aquisição do conhecimento de uma língua, em geral, e de uma L2, em particular, o linguista espanhol distingue entre conhecimentos declarativos que se adquirem com a introdução da nova informação que, em combinação com a já existente, se processa na mente criando conexões e redes significativas, e conhecimentos resultantes de procedimentos que se conseguem através da experiência. Ao primeiro tipo pertence a aquisição do léxico e da semântica e, ao segundo, a aquisição do sistema fonológico e morfossintático.

Outro ponto chave da aquisição de L2 são as estratégias das que depende a eficácia do processo. As que mais importância adquirem são as de tipo consciente (controlada) /inconsciente (automática); heterodirigido (segundo a instrução) /autodirigido (autoregulada); e específico/genérico. Na aquisição de L2, tem-se em consideração também o papel das capacidades e estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Elas desempenham uma função importante quer na aquisição da LM, onde é necessário ativar ao máximo o controlo cognitivo, quer na L2, sendo indispensável conseguir um processamento automático e adquirir um conhecimento específico da nova língua. Na aquisição das L2, há a necessidade de mais análises e controlo para evitar as interferências e eliminar os erros.

As diversas perspetivas mencionadas ao longo deste Capítulo influenciaram verdadeiramente a interpretação do conceito de ensino e aprendizagem das LE e L2, que aconteceu sobretudo nas últimas duas décadas do século passado. Os modelos propostos têm em consideração os vários fatores de caráter contextual, pragmático, comunicativo e cognitivo que determinam o processo de estudo de segundas línguas.

Ao conhecermos cada uma das teorias ou modelos, tornamo-nos cientes da evidente importância que constituem para o processo em análise. A sua natureza complementar é símbolo da complexidade intrínseca à realidade sócio-linguística que representam. Se alguns investigadores centram a preocupação em entender como acontece o ensino das línguas, outros buscam respostas para a correspondente aprendizagem, sugerindo várias hipóteses, igualmente válidas e eficazes.

3. Conclusões

A investigação do processo de ensino-aprendizagem de L2 e LE ainda é incipiente e proporcionar-lhe uma base psicolinguística sólida constitui um dos principais objetivos de muitos estudiosos a trabalhar nesta área. Todo o processo é complexo, sendo constituído por um número significativo de variáveis. Modelos de aprendizagem e pesquisas dedicadas à

aprendizagem de segundas línguas têm procurado explicar alguns dos fatores que interagem nesse sistema, tais como questões relativas à metodologia e recursos formativos, diferenças individuais do aprendente (como aptidão e estilo cognitivo, por exemplo), o contexto de aprendizagem, características do professor, aspectos da língua a ser aprendida, os processos cognitivos dos aprendentes e a sua produção efetiva.

Neste sentido, em harmonia com as variadas teorias expostas visando o processamento de segundas línguas, produziram-se diferentes modelos e métodos de ensino que ambicionaram, a partir de diferentes perspectivas, destacar elementos qualitativos e determinadas componentes do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os especialistas sublinham que não se pode criar um método único que apresente uma validade geral e universal. Em cada um dos sistemas didáticos há aspectos positivos e úteis. Na atualidade, os métodos de ensino-aprendizagem procuram abarcar todos os pontos do complexo processo da atividade linguística e da aprendizagem das L2 e LE.

Relativamente ao narrado no presente Capítulo, deduzimos que o processo de aprendizagem de segundas línguas, L2 e/ou LE, é multifacetado e desenvolve-se com as atividades e tarefas levadas a efeito pelos seus protagonistas e concomitantemente agentes: os alunos, por um lado, e os docentes, por outro. Do bom desempenho de uns e outros neste sistema dinâmico e bilateral, dependerá a conclusão do mesmo, obtendo resultados profícuos e positivos, ou não.

O ensino-aprendizagem de segundas línguas foi durante muito tempo (e ainda é) uma área examinada por várias disciplinas científicas e alvo de imensas investigações, tendo assim recebido contributos para o processo desde diferentes perspectivas. Neste âmbito, a Linguística Aplicada moderna ofereceu uma resposta inequívoca e precisa sobre o tema da aprendizagem de idiomas não maternos: é um campo interdisciplinar de permanente formação linguística heterogénea com a participação de diversos tipos de atividades, conhecimentos, habilidades, funções, etc., na qual, o trabalho do que aprende e do que ensina se vê influenciado por, além das próprias qualidades e características, um conjunto de fatores objetivos de tipo educativo social, pragmático e ambiental.

Deste modo, há a sublinhar que o processo de aprender uma segunda língua depende de muitas circunstâncias, à parte das unicamente individuais de cada estudante ou professor. Por isso, com o objetivo de desenvolver as várias competências, é necessário ter em consideração todo o tipo de elementos que intervêm no processamento dessa língua. Se, por casualidade, entendêssemos como sendo determinantes apenas as condições intrínsecas aos seus agentes, adotariamos uma posição muito redutora e alheia à realidade linguística.

Espelhando as ideias que temos vindo a desenvolver, tomamos a liberdade de apresentar a nossa humilde e modesta reflexão, baseada numa experiência docente na área do ensino do E/LE desde há cerca de uma década, sobre os fatores que influenciam o processo em análise. Acreditamos que alguns dos requisitos essenciais para conseguir um nível

ótimo de domínio de uma LE¹⁵⁸, em traços gerais, são a sólida motivação e a indispensável predisposição do aluno para aprender e do professor para ensinar, por um lado, e o ambiente educativo didaticamente ajustado, por outro¹⁵⁹.

Os primeiros elementos estão ligados ao princípio defensor de que a realização de qualquer tipo de atividade além de necessitar de um estímulo que suscita e desperta o interesse e provoca a participação ativa do indivíduo, também carece da propensão inata para um desempenho eficaz e produtivo. Ao estudar uma LE, o aluno deverá estar motivado e disponível para a aprendizagem, tentando assim enriquecer os seus conhecimentos sobre o Mundo, em especial do(s) país(es) onde esse idioma é LM, e o professor tem que encontrar a melhor forma de o instruir, de lhe ensinar a nova língua, mantendo sempre desperta a sua ânsia por aprender e desejar saber mais.

Relativamente ao mencionado sobre o processo de aprendizagem realizado pelo estudante, consideramos serem de extrema importância alguns fatores que podem protelar ou acelerar o seu ritmo de interiorização e produção linguísticas. Sem nos determos na análise dos princípios de carácter genético e neuro-anatómico a que aludem alguns especialistas e investigadores, assim como nas capacidades biológicas que determinam o referido processo, gostaríamos de ocupar mais tempo com outro género de aptidões que despertam não menos interesse no momento de aprender uma LE.

Ao longo dos últimos anos, ensinar E/LE a aprendentes de LM portuguesa tem sido uma tarefa complexa, mas gratificante e elucidativa do poder motivacional. Com base nesse trabalho, podemos afirmar, com segurança, que algumas das forças motrizes de todo o processo de ensino-aprendizagem é o desejo de trabalhar e crescer dos alunos e a sua disponibilidade para aprender um conjunto de novos paradigmas culturais, entre outros, associados à LE. A aposta num trabalho responsável permite ao aluno, enquanto ser em formação, superar várias dificuldades, inclusive de tipo biológico-anatómico, que, naturalmente, poderão originar problemas durante a aprendizagem.

A nossa experiência deu-nos a conhecer que um aluno com motivação elevada não só cumpre as tarefas e desafios propostos tanto pelo manual, como pelo docente, por exemplo, mas, complementando o seu percurso de aprendizagem, procura autonomamente a maneira de enriquecer os conhecimentos com mais atividades: leitura de textos, visionamento de programas televisivos onde a língua objeto de estudo é a usada, estabelecimento de contactos com falantes nativos, pessoalmente ou através de meios interativos (MSN, Facebook...), etc.

Assumindo esta disposição autopedagógica, o estudante desenvolve, de modo quase inconsciente, a sua competência comunicativa. Ao pôr em prática os diferentes tipos de memória, estratégias, operações e habilidades, constrói uma base psicolinguística que o

¹⁵⁸ Ao desenvolver este ponto (3. Conclusões), utilizaremos preferencialmente a sigla LE, uma vez que ensinamos a língua espanhola, como LE e não como L2.

¹⁵⁹ No capítulo III da tese, faremos alusão a outros requisitos indispensáveis à tarefa de ensinar segundas línguas.

capacita para atuar nos mais diversos contextos discursivos. É a atitude própria do *buen aprendiz* (o gosto pelo processo educativo, a automotivação, a disponibilidade e a ânsia por conhecer mais) que constitui um dos fundamentos de auxílio para vencer os obstáculos e dificuldades inerentes à aprendizagem linguística.

Ao analisar o trabalho do professor e tudo o que esse labor implica, não podemos deixar de sublinhar que são indispensáveis as qualidades pessoais, a dedicação, o desassossego e a ambição por desempenhar de maneira adequada a sua tarefa. Neste labirinto didático controverso, as influências que o docente recebeu dos seus mestres e o interesse em poder contribuir com o conhecimento aprendido, levará seguramente o aluno a querer espelhar-se no trabalho de quem o ensina e a obter o sucesso instrutivo esperado. É com este espírito de verdadeiro agente educativo que, não raras vezes, se constrói a eficácia de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Em tal cenário, quanto mais e melhor preparado esteja o professor, maior é a probabilidade de o aprendente adquirir uma formação linguística que o capacite para interagir corretamente nos mais diversos contextos comunicativos. Não se trata simplesmente de possuir uns conhecimentos vastos e sólidos, mas de ter a capacidade de transmiti-los adequadamente aos alunos. A formação académica e a competência pedagógica do professor constituem, sem dúvida alguma, os requisitos primordiais para iniciar, desenvolver e levar a cabo o processo de ensino do E/LE. Contudo, elas não são elementos fechados à informação, motivo pelo qual há a necessidade e obrigação de ampliar e enriquecer o(s) saber(es), perseguindo constantemente a rota do autoaperfeiçoamento.

No conjunto das qualidades individuais, temos que destacar a capacidade em criar ou recriar um ambiente de instrução apropriado aos objetivos do ensino. O professor deverá marcar a diferença pela forma como interage com os alunos, procurando atrair a sua atenção para os conteúdos essenciais. Neste sentido, o desenvolvimento do entusiasmo e do espírito de descoberta revelam-se fundamentais, tal como a capacidade de levá-los a fazer parte ativa no processo de ensino-aprendizagem, de estimulá-los a seguir uma conduta em que os agentes protagonistas são eles e a não adotar a postura de ouvinte passivo.

Os avanços científicos e as novas tecnologias permitem utilizar vários Métodos de ensino como o Audiovisual, com a ajuda do qual o aluno escuta mostras reais de língua e observa em direto, por exemplo, fragmentos e episódios da vida, cultura e costumes próprios do país cujo idioma estuda. Na mesma linha de ideias, o docente deve utilizar perspectivas e metodologias de ensino em harmonia com as atuais exigências do processo de ensino e aprendizagem e não limitar-se apenas a oferecer os conteúdos didáticos e as atividades previstas nos manuais ou repetida e abundantemente utilizadas.

O maestro atento deverá procurar e apresentar aos seus alunos tarefas e exercícios provenientes de diferentes fontes (páginas Web, livros, cd's, guias didáticos, etc) que abordam o(s) tema(s) da respetiva sequência didática. Ele tem a obrigação de recomendar ao discente variadas leituras complementares e a realização de exercícios adicionais que lhe

possam servir para aprofundar e aperfeiçoar conhecimentos. Em simultâneo, está incumbido de estimular o aluno para que este participe em diferentes atividades como olimpíadas e concursos ou produções textuais em revistas e jornais escolares, por exemplo, onde terá a oportunidade de expor o aprendido e desenvolver a sua competência comunicativa, em especial, no domínio do espanhol.

Com o intuito de munir o estudante de uma base (psico)linguística fecunda e, em paralelo, fomentar o êxito desse processo formativo, o docente deve promover atividades fora da aula de E/LE. Entre elas, destacamos a realização de visitas de estudo a Espanha; a organização de intercâmbios escolares com instituições de ensino espanholas; a visita a exposições e outros eventos dedicados à arte/cultura espanhola e hispano-americana; a consulta de secções em bibliotecas com livros especializados no ensino-aprendizagem de espanhol, por exemplo a da escola onde estudam ou da Universidade mais próxima; a participação em concursos de cariz linguístico-cultural, etc.

Outra das múltiplas funções do professor consiste em introduzir nas aulas exemplos e explicações sobre a vida do país cujo idioma é objeto de estudo, sobre a sua cultura, história, tradições e costumes. É neste contexto que algumas das atividades supramencionadas (visitas de estudo e intercâmbios escolares) também desempenham um papel indispensável, uma vez que o seu contributo, para melhor entender e interiorizar os diversos aspetos daquele meio vivencial, é incomensurável. Sem dúvida alguma, a chave de acesso ao modo de vida da população nativa, aos hábitos e mentalidade desse povo é o conhecimento das suas *entranhas sociais*, aproximação que, cumulativamente, facilita a aprendizagem da LE em estudo.

Em seguida, queremos expor a nossa opinião sobre outro fator que consideramos importante para o processo de ensino-aprendizagem: o ambiente sócio-educativo onde está inserido o aluno de E/LE. Os critérios educativos relacionam-se com o plano de estudos e os programas de formação linguística estabelecidos pelo Ministério da Educação. Acreditamos que um plano curricular adequado às exigências do processo de ensino-aprendizagem do E/LE pode ser aquele que tenha em consideração a distribuição gradual dos conteúdos linguísticos e que preveja um horário de aulas apropriado a todos os níveis de ensino.

Nesta linha de pensamento, gostaríamos de assinalar o caso do ensino do E/LE em Portugal que, desde os alvares da década de 90 do século passado, se realiza em escolas básicas no 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) e em escolas secundárias (10.º, 11.º e 12.º anos)¹⁶⁰. Em abril de 2008, foi levada a consulta pública a primeira proposta de Programa de Espanhol, nível de iniciação, para o 2.º ciclo do ensino básico¹⁶¹, tendo sido aquele documento homologado no

¹⁶⁰ «Portugal», *El Mundo Estudia Español 2009*. In: Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera, coord. de R. Rodríguez Pascual e E. Zaccagnini de Ory, Ministerio de Educación, Dirección General de Relaciones Internacionales, Secretaría General Técnica, 2009, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/texto-completo2009OK.pdf?documentId=0901e72b80f3b8a5>.

¹⁶¹ *Proposta de Programa de Espanhol, nível de iniciação, para o 2.º ciclo do ensino básico - consulta pública*, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/PropostadeProgramadeEspanhol.aspx>.

dia 18 de julho desse ano¹⁶². Contudo, ainda não há uma generalização do ensino do E/LE neste ciclo¹⁶³.

A carga horária não apresenta uma variação significativa ao longo dos três ciclos escolares (2º ciclo - 10,5 horas; 3º ciclo - 8 horas; ensino secundário - 8 horas, componente geral (10º e 11º anos) e 14 horas, optando na componente específica pelo estudo da LE durante o 12º ano¹⁶⁴) facto que permite manter o ritmo, a cadência e a qualidade da aprendizagem. Este contacto linguístico sucessivo, embora reduzido, e temporalmente análogo entres ciclos também possibilita ao aluno desenvolver e aprofundar com mais facilidade as suas competências.

Ao nível do ensino universitário, o E/LE tem uma vida mais longa, pois faz parte do currículo de estudos desde inícios do século XX¹⁶⁵. Atualmente, é possível estudar esta língua em diversas instituições portuguesas. Desses estabelecimentos de ensino, destaco a Universidade de Aveiro, a Universidade de Coimbra, a Universidade da Beira Interior, a Universidade do Algarve, a Universidade Católica, a Universidade de Évora, a Universidade de Lisboa, a Universidade Nova de Lisboa, a Universidade do Minho, a Universidade do Porto, a

¹⁶² SÁ FIALHO, M. e MONTES IZCO, T., *Programa de Espanhol - Nivel de Iniciação 5.º e 6.º anos de escolaridade*, Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, colaboração da Assessoria de Educação da Embaixada de Espanha, homologado em 18 de julho de 2008.

¹⁶³ *Programa de Espanhol, nível de iniciação, 5.º e 6.º anos de escolaridade*, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/ProgramadeEspanholniveledeiniciacao5e6anosdeescolaridade.aspx>. Atualmente, está a ser efetuada uma revisão da estrutura curricular, que entrará em vigor no próximo ano letivo (2012-2013). Com base nas sugestões do Ministério da Educação e Ciência, o E/LE deixará de ser opção no 2º ciclo do ensino básico, passando a haver a possibilidade de iniciar o seu estudo somente a partir do 7º ano, do 3º ciclo, ou no ensino secundário.

¹⁶⁴ *Organização Curricular do 2º Ciclo*, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: http://www.dgfdc.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular2ciclo.aspx; *Organização Curricular do 3º Ciclo* [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: http://www.dgfdc.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular3ciclo.aspx; *Plano de Estudo do Curso de Ciências e Tecnologias, Curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias*, Plano de Estudo, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://www.dgfdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=15>.

¹⁶⁵ De acordo com Eloísa María Pilar Álvarez Fernández, docente aposentada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, a disciplina de E/LE começou a ser lecionada nesta instituição “a comienzos del XX, yo sé que Eugénio de Castro enseñó literatura, pero había Español en cursos de verano que creo terminaron al implantarse la República Portuguesa. Uno de los enseñantes fue García Blanco, alumno y biógrafo de Unamuno; después, en 1952, vino José María Viquiera, ocupando el puesto de Lector. Tal vez ese mismo año ya abriera la enseñanza de la Lengua Española”. Segundo as palavras do professor José León Acosta Carrillo, também na Universidade de Lisboa se regista o estudo da língua espanhola já em meados da primeira metade do século XX: “Las asignaturas de literatura, cultura y lengua española se han estado cruzando de formas diversas desde la década del 30 hasta los años 70 del siglo pasado. Sólo a partir de, creo, 1974/75 (?), se puede hablar de Lengua Española como asignatura independiente de la literatura y la cultura. (...) La decisión de crear esa asignatura tal vez estuviese relacionada con la modificación departamental promovida por Lindley Cintra y Maria Helena Mateus, cuando se lanzaron a crear el, hasta entonces inexistente, Departamento de Linguística Geral e Românica, inmediatamente después del 25 de Abril. Lindley Cintra era un gran hispanófilo y había sido alumno de Menéndez Pidal, habiendo pasado varias temporadas en España, en archivos y bibliotecas, preparando su edición de la *Crónica Geral de Espanha*. Tal vez esos factores estuviesen en el origen de esa novedad en la FLUL, que hasta entonces sólo ofrecía asignaturas de Literatura Española. Eugenio Asensio, por cierto, era el docente encargado por esos años.” Noutras instituições universitárias portuguesas, a leção de E/LE é mais recente. Destacamos duas, a Universidade de Évora e a Universidade da Beira Interior. Em relação àquela, o estudo da língua espanhola teve início no ano letivo de 1995/1996 (informação cedida por Antonio Sáez Delgado, professor e Diretor Adjunto do Departamento de Linguística e Literaturas da instituição alentejana), no que respeita à Universidade beirã, a disciplina de E/LE integrou a estrutura curricular a partir do ano letivo 2001/2002 (dados recolhidos do Guia de Atividades Académicas 2001/2002 da UBI).

Universidade Técnica de Lisboa, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e a Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto do Instituto Politécnico da Guarda¹⁶⁶.

Além destas instituições, existem diversos Institutos de Línguas onde se pode estudar o E/LE. A título de exemplo, destaco o Centro Europeu de Línguas, o Instituto Superior de Espanhol, o Instituto Cervantes, o Instituto Espanhol de Línguas, o Centro de Estudos de Espanhol, a Escola Europeia de Línguas, o Clube de Espanha, o Cial, o Instituto Português de Línguas, o Instituto de Línguas de Oeiras, a English4U, a Bristol School, o Instituto de Línguas e Informática¹⁶⁷, e ainda “escuelas de turismo y hostelería, en telecomunicaciones”¹⁶⁸.

A língua de Cervantes é objeto de aprendizagem em diferentes cursos superiores, entre eles referimos os de Línguas e Literaturas Modernas¹⁶⁹ ou de Jornalismo. Neste nível de estudos, a carga horária varia bastante; por exemplo, enquanto num curso do Ramo de Formação Educacional, o E/LE é estudado desde o primeiro ano curricular, noutra área académica, poderá integrar o plano de estudos somente no terceiro ano escolar, tal como acontece em Jornalismo (1º ciclo) na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra¹⁷⁰. É de realçar também que nos diferentes cursos e anos curriculares, o tempo consagrado à aprendizagem do E/LE não é igual, pois pode ser uma cadeira anual ou semestral.

Independetemente do tempo letivo dedicado ao estudo da língua, o plano curricular deve promover e estimular a convocatória de vários eventos e atividades, tanto de carácter exclusivamente linguístico como cultural e histórico, todos eles destinados a ampliar as capacidades cognitivas do aluno e a enriquecer a sua formação. O prémio de tradução promovido pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa¹⁷¹, que tem lugar em Portugal e se realiza desde o ano 2000, é um bom exemplo das oportunidades existentes para aplicar o aprendido nas aulas de E/LE.

Os contactos, cada vez mais estreitos, com a Embaixada de Espanha sita em Lisboa, oferecem aos docentes a possibilidade de frequentarem diversas ações de formação quer em Portugal, quer em Espanha, assim como usufruir da utilização de vários recursos educativos (mapas, revistas, cd's, dvd's, folhetos, livros...) para colocar em prática um trabalho de formação eficaz relacionado com o ensino-aprendizagem do E/LE. Tudo isto facilita e

¹⁶⁶ Consultando as diversas páginas web dedicadas às instituições em destaque, como a muitas outras em Portugal, podemos confirmar que a disciplina de E/LE, hoje, faz parte do plano de estudos de vários cursos aí ministrados.

¹⁶⁷ *Aprender Espanhol, Institutos de Línguas*, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://espanhol.home.sapo.pt/aprender.htm>.

¹⁶⁸ «Portugal», *El Mundo Estudia Español 2009*. In: Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera, coord. de R. Rodríguez Pascual e E.Zaccagnini de Ory, Ministerio de Educación, Dirección General de Relaciones Internacionales, Secretaría General Técnica, 2009, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/texto-completo2009OK.pdf?documentId=0901e72b80f3b8a5>.

¹⁶⁹ *Aprender Espanhol, Universidades*, [online], Acedido em: setembro, 05, 2010, URL: <http://espanhol.home.sapo.pt/aprender.htm>.

¹⁷⁰ *Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Jornalismo*, [online], Acedido em: setembro, 05, 2010, URL: <https://woc.uc.pt/fluc/course/planocurricular.do?courseId=204>.

¹⁷¹ Este concurso de periodicidade anual é dirigido aos alunos que frequentam o 11º e o 12º anos de escolaridade e estudam uma LE.

determina o contacto do estudante com o idioma espanhol e a imersão no respetivo contexto linguístico.

Concluindo, ao tomar em consideração os fatores, preceitos e orientações anteriormente mencionados, em conjunto com todas as componentes e variáveis assinaladas pelos investigadores especialistas no tema, entendemos, de certa forma, o complexo, poliédrico e multifacetado processo de aprendizagem das L2 e LE, em geral, e do espanhol, em particular. Neste âmbito, é fundamental não esquecer que, para conseguir um excelente nível de domínio da língua meta, essas condicionantes devem funcionar, sempre que possível, em união e simultaneidade.

Capítulo II - Fundamentos teóricos e metodológicos do processo de ensino-aprendizagem lexical na aula de E/LE

Como evidencia Santamaría Pérez, nos últimos anos, houve um crescente interesse em aprender espanhol. A proliferação de cursos, jornadas pedagógicas, congressos e inúmeras publicações relacionadas com o ensino do E/LE confirmam a relevância mundial da língua de Cervantes e são consequência natural da atenção que lhe tem vindo a ser concedida enquanto LE. O seu léxico apresenta-se como uma área de estudo fecunda, permitindo desenvolver inúmeras investigações. É neste sentido e, como é evidente, englobando o E/LE que a autora dá testemunho da acrescida e recente produção de obras centradas especialmente na aprendizagem de vocabulário, sobretudo nas LE

“La preocupación por la enseñanza-aprendizaje del vocabulario ha estado siempre presente en la enseñanza de cualquier lengua, centrada principalmente en la lengua materna, y ha sido en los últimos años, con el avance teórico de los procesos de adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de lenguas, cuando han empezado a aparecer publicaciones relacionadas con la adquisición del vocabulario y los problemas que se plantean cuando se trata de una lengua extranjera”¹⁷².

Também Humberto López Morales lembra que ao longo das últimas décadas dispensou-se muito tempo e houve grande cuidado no tratamento da linguística aplicada ao ensino de LE e à sua parte dedicada à apresentação do vocabulário. Segundo o investigador, os estudos sobre a apresentação e a aprendizagem do léxico “han experimentado una asombrosa floración, tanta que ya no es posible considerar al vocabulario una «víctima de la discriminación de los investigadores»^{173»174}. Os elementos teóricos que caracterizam este processo, assim como as suas bases didáticas, foram o alvo analítico dos vários estudos realizados.

Neste capítulo, concentrar-nos-emos no estudo e explicação do marco teórico a que obedece o processo de ensino e aprendizagem do vocabulário, indicando de forma sumária as

¹⁷² SANTAMARÍA PÉREZ, M^a. Isabel, *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Universidad de Alicante, Alicante, 2006, p. 11.

¹⁷³ LEVENSTON, E. A., “Second language acquisition, issues and problems”. In: *Interlanguage Studies Bulletin*, 4, 1979, *apud* LÓPEZ MORALES, H., “En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular”. In: *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, edição de Salvador Montesa Peydró e A. Garrido Moraga, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, 1993, p. 9.

¹⁷⁴ LÓPEZ MORALES, H., *ibidem*.

contribuições mais recentes sobre o referido conceito, esclarecendo o caudal terminológico que ele compreende e que utilizamos na nossa investigação, ao mesmo tempo que ofereceremos algumas chaves para decifrar a competência semântico-lexical e as estratégias necessárias que empregamos para alcançá-la.

Previamente à apresentação mais detalhada dos fundamentos conceptuais das Abordagens linguísticas (Comunicativa e Lexical) relacionadas com os conteúdos semântico-lexicais, mencionaremos determinados aspetos que mantêm relação com o ensino e aprendizagem do vocabulário. O panorama que envolve os elementos deste processo é heterogéneo e as questões que coloca são de índole diversa. No entanto, consideramos que pode oferecer-se um comentário básico sobre as características que delimitam a competência lexical e os pontos centrais que influenciam o ensino e aprendizagem do léxico.

As obras linguísticas referentes a este campo da ciência metodológica destacam como primeiro requisito para o professor a necessidade de determinar a(s) abordagem(ns) didática(s) - conjunto de visões teóricas e sugestões práticas - a adotar no momento de ensinar vocabulário. Dentro dos princípios teóricos, sobressai a conceção da linguagem e os fundamentos psicológicos sobre a natureza da aprendizagem. Os aspetos práticos supõem a exposição do respetivo programa e o conteúdo metodológico apoiados nas técnicas e estratégias que se aplicarão.

2. Estudos sobre o ensino-aprendizagem do léxico

2.1. Os séculos XX e XXI

Um dos objetivos fundamentais desta tese é apresentar uma sugestão metodológica para o ensino e aprendizagem do léxico espanhol, atendendo em determinados aspetos à especificidade do aluno de LM portuguesa. Daí o interesse em aludir, ao longo do nosso estudo, e em especial neste ponto, à origem e ao desenvolvimento das produções científicas sobre o ensino do vocabulário, fazer referência às fontes que serviram de base teórico-metodológica à investigação que agora realizamos, para depois apresentar um novo modelo de ensino e aprendizagem¹⁷⁵ a utilizar na didática das LE, e em especial no E/LE.

¹⁷⁵ No contexto do ensino-aprendizagem de segundas línguas, entendemos que um modelo é o arquétipo ou orientação sistemática a seguir pelo docente e pelo aluno. Ele deve ser fundamentado por um Método ou Abordagem didática, que assenta num *marco teórico* (teoria linguística (natureza da língua), teoria psicológica (princípios de aprendizagem), teoria pedagógica (princípios do ensino), teoria sociológica (condicionantes contextuais, educativos, geográficos...), princípios de organização da gestão e planificação do ensino), *esboço atucional* (objetivos, seleção e estruturação de elementos linguísticos (fonologia, morfologia, sintaxe) e pragmáticos (sociolinguísticos, psicolinguísticos, contextuais, culturais...)), e *procedimento didático pedagógico* (tipologia e sequenciação de atividades, organização de materiais, responsabilidades e funções do professor e do aprendente), *psicológico* (adaptação à idade, desafios, interação, elementos motivacionais), *contextual* (pragmático e sociológico) e referente à planificação e gestão das atividades na aula (quantidade, distribuição, duração, etc.).

Os estudos sobre o ensino-aprendizagem do léxico fazem parte da Linguística Aplicada, uma disciplina científica que se consolida nos princípios da segunda metade do século passado e compreende o campo teórico e a prática didática de todo o processo formativo no ensino de línguas. Durante os últimos anos do século XX e os primeiros do novo milénio, depois de um período no qual não se deu importância relevante à apresentação do vocabulário na aula de LE, em contraposição ao ensino da componente gramatical, o ensino do léxico começa a evidenciar-se como uma parte fundamental e a despertar interesse em grande número dos investigadores desta área da Linguística.

Com efeito, Miguel Ángel Mora Sánchez refere que “la enseñanza del léxico en E/LE está recibiendo, especialmente durante los últimos años, una atención que la sitúa en un ámbito de investigación preferente”¹⁷⁶, sendo prova disso tanto os numerosos artigos publicados em revistas especializadas, como a publicação de volumes monográficos que abordam o tema. Semelhante opinião é também partilhada por Javier Lahuerta e Mercé Pujol ao declararem que “los estudios sobre léxico parecen estar en un periodo de bonanza”¹⁷⁷.

Num vasto universo de autores e respetivos estudos, podemos fazer alusão a M^a Jesús Cervero e Francisca Pichardo (2000), *Aprender y enseñar vocabulario*; Manuel Alvar Ezquerro (2003), *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*; Carmen Blanco (2005), *Diversidad léxica del español y destrezas del profesor de E/LE*; Roser Morante (2005), *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*; e María I. Santamaría Pérez (2006), *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*.

Os primeiros estudos dedicados à apresentação e ensino do vocabulário pertencem ao mundo anglo-saxónico: M. Wallace (1982), R. Carter (1982), V. Allen (1983), R. Gairns e S. Redman (1986), J. Aitchison (1987), R. Carter e M. McCarthy (1988), L. Taylor (1990), M. McCarthy (1990), I. S. P. Nation (1990, 2001), M. Lewis (1993, 1997, 2000), D. Singleton (1997), J. Coady e T. Huckin (1997), N. Schmitt e M. McCarthy (1997) e N. Schmitt (1997, 2000), entre outros. As diretrizes investigadoras de alguns destes autores expõem-se na presente tese como etapas fundamentais para o conceito geral do ensino da componente lexical nas LE.

Na verdade, uma das visões teórico-metodológicas em que se apoia este estudo encontra-se estreitamente relacionada com as contribuições mais recentes sobre o tema da apresentação do vocabulário, que se encontram agrupadas na Abordagem Lexical e, portanto, nas posições doutrinárias do seu fundador Michael Lewis. Entre os autores não espanhóis que se detiveram, por exemplo, na investigação sobre o tema da apresentação da fraseologia, uma

¹⁷⁶ MORA SÁNCHEZ, M. Ángel, «La enseñanza del léxico en E/LE». In: *Revista electrónica de didáctica/Español Lengua Extranjera, redELE*, nº 7, Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Cooperación Internacional, Educación Exterior, 2006, 4 pp., [online], Acedido em: junho, 06, 2010, URL: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_res_Mora.pdf?documentId=0901e72b80df99e3.

¹⁷⁷ LAHUERTA GALÁN, J. e PUJOL VILA, M., «El lexicon mental y la enseñanza del vocabulario». In: *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, edição C. Segoviano, Iberoamericana, Madrid, 1996, p. 117.

parte considerável do estudo do léxico, consultámos e destacamos os conceitos teóricos de G. Wotjak (1998) e K. Koike (2001).

No contexto hispânico, além dos estudiosos já referidos, indicamos outros que também trabalharam e continuam a realizar investigações na área do ensino-aprendizagem do léxico. Entre eles, salientamos e partilhamos a visão de Alberto Zuluaga (1980), Arno Giovannini (1996), Gloria Corpas Pastor (1996), Inmaculada Penadés Martínez (1999, 2004), J. D. Luque Durán (1998), J. D. Luque Durán e A. Pamies Beltrán (1994, 1998), J. Lahuerta Galán e M. Pujol Vila (1993, 1996), J. Martínez Marín (1994), J. Sánchez Lobato e B. Aguirre (1992), J. Ramón Gómez Molina (1997, 2000, 2004), J. Siles Artés (1995, 1996), L. Gómez Torrego (1995), Leonor Ruiz Gurillo (1994, 1997, 2002), Manuel Alvar Ezquerro (1993), M^a. C. Ainciburu (2008), M^a. J. Beltrán e E. Yáñez (1996), M^a. J. Gelabert (2002), M^a. V. Romero Gualda (1991, 1993), Marta Baralo Ottonello (1994, 1996, 1999, 2001) e Marta Higuera García (1994, 1996, 1997, 2004).

A investigação agora realizada examina e, em alguns casos, desenvolve os conceitos teóricos e metodológicos dos linguistas mencionados, que estudaram o setor lexical do ensino-aprendizagem do E/LE. Além disso, aplica critérios e faz novas propostas didáticas sobre o estudo do léxico nas segundas línguas, disponibilizando assim instrumentos de trabalho, decerto, extremamente úteis à investigação e desenvolvimento do processo que temos vindo a analisar.

Com o intuito de encontrar respostas sobre o tema da apresentação do léxico, esclarecer essa problemática e sugerir metodologias a adotar, o nosso estudo apoia-se, nomeadamente, nos modelos práticos elaborados por vários especialistas e investigadores supra indicados, entre os que se destacam Alberto Zuluaga, Arno Giovannini, Gloria Corpas Pastor, Inmaculada Penadés Martínez, Jesús Sánchez Lobato, José Ramón Gómez Molina, Leonor Ruiz Gurillo, Manuel Alvar Ezquerro, María José Gelabert, Marta Baralo, Marta Higuera e Michael Lewis¹⁷⁸.

Uma vez que a análise do processo de apresentação lexical está orientada a partir do ensino e aprendizagem do vocabulário espanhol, sobretudo, por alunos portugueses, orientamos e aprofundamos a nossa proposta metodológica, atendendo a tal realidade didática. Com a elaboração do questionário aplicado na Escola Secundária com 3º Ciclo do Fundão (Anexo 1)¹⁷⁹, criamos um utensílio pedagógico de diagnose, que auxilia o trabalho do professor de E/LE, permitindo-lhe constatar as dificuldades que surgem ao aluno no momento

¹⁷⁸ Gostaríamos de mencionar que, desde o ponto de vista metodológico, não elegemos, por si só, nenhuma das visões dos referidos autores sobre o ensino e aprendizagem do vocabulário, decidimos antes desenvolver e aplicar alguns conceitos dos seus modelos didáticos à nossa proposta de planear e organizar atividades sobre o estudo do léxico. Tal ampliação e uso didáticos fazem parte do capítulo III da presente investigação.

¹⁷⁹ Na procura incessante de realizar uma análise cuidada, útil e rigorosa, procedemos à elaboração do questionário a que aludimos anteriormente (cf. pp. 10-11) e das atividades que o constituem, tendo como base a proposta metodológica aplicada a este tipo de investigação que oferece José M. Bustos Gisbert (2006), além da sábia orientação do Professor Doutor Paulo Osório.

de aprender, usar e consolidar as unidades lexicais do espanhol, para depois estabelecer procedimentos e metas a alcançar.

Ao encarar o ensino e aprendizagem lexicais do E/LE, e as atividades inerentes a esse processo, procuramos fazê-lo através de uma metodologia didática própria e já anunciada na Introdução: o diagrama de regulação graduada, o modelo em espiral e o método reflexivo-projecional. Mediante a aplicação destes instrumentos de trabalho, desejamos, por um lado, que o professor interiorize e desenvolva alicerces pedagógicos sólidos na exposição e aprofundamento de saberes e, por outro, que o aluno seja um elemento ativo e autónomo na realização das aprendizagens lexicais.

Temos a profunda consciência das dificuldades existentes ao tentar satisfazer permanentemente todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, avançámos com as sugestões pessoais já indicadas sabendo que, mesmo sem a evidência empírica da superioridade de um método em relação a outro, facilmente surgem críticas de estudiosos, autores de métodos e/ou diferentes perspectivas didático-pedagógicas e professores em defesa de uma determinada metodologia, qualificando-os como os melhores e, por isso, condenados a prevalecer interminavelmente numa relação pedagógica.

A exposição teórica efetuada até agora determina e assinala os antecedentes da temática em análise: o estudo (ensino e aprendizagem) da componente lexical do E/LE, em sala de aula e no exterior deste espaço pedagógico, constituindo as bases que servem de fundamento à investigação e ao conceito teórico-prático da visão metodológica desenvolvida na tese.

3. Componentes teóricos que determinam o ensino-aprendizagem do vocabulário

O capítulo anterior foi o espaço privilegiado para a exposição teórica do processo em análise, envolvendo os elementos de uma vasta apresentação histórico-metodológica e diversas abordagens para entender a linguagem. Se, por um lado, de acordo com Noam Chomsky, ela é percebida como uma “realidade mental”¹⁸⁰, um instrumento, um modo de exteriorizar o pensamento através de diversos mecanismos, alguns fundados na razão humana, outros arbitrários e ocasionais¹⁸¹. Por outro, a nossa abordagem epistemológica também expõe orientações que destacam a forma de vida, os costumes e a cultura como pontos essenciais e determinantes para a linguagem.

¹⁸⁰ CHOMSKY, N., *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Coleção STVDIVM, temas filosóficos, jurídicos e sociais, 2ª edição, Arménio Amado - Editor, sucessor - Coimbra - 1978, Viseu, 1975, p. 84.

¹⁸¹ CHOMSKY, N., *O Conhecimento da Língua - Sua Natureza, Origem e Uso*, Caminho, Coleção universitária sobre Linguística, 1994, p. 21.

Os linguistas defensores do segundo panorama sócio-linguístico interpretam as unidades lexicais que emitem os falantes como parte inseparável dos seus interesses, hábitos e necessidades. Isto é, a conceção da linguagem está intimamente ligada ao comportamento e à vida quotidiana do usuário. O critério mencionado faz parte da visão sobre o uso linguístico que é objeto de estudo de várias disciplinas como a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso e a Linguística Textual.

As conceções da linguagem atrás referidas, embora adotem visões diferentes, podem ser compatíveis, porque, como se sabe, o significado determina-se por duas componentes: a interna, que é a mente, e a externa, representada pelo mundo que nos rodeia, a sociedade e os acontecimentos decorridos ao longo do processo histórico. Em consequência, a conclusão geral que se impõe é a de interpretar a língua como manifestação da forma de vida da sociedade que se serve dela. Por isso, o estudante de uma LE está continuamente submerso nos modelos culturais da comunidade cujo idioma deseja aprender.

A nossa exposição justifica uma das ideias principais sobre a linguagem lançada pela ciência linguística e, sobretudo, por uma das recentes disciplinas que a integram: a Linguística Cognitiva. Segundo os seus postulados básicos, que analisámos no capítulo I da presente investigação, a linguagem é um dos três segmentos essenciais que constituem a experiência humana junto com a mente e o Mundo. Através dela, utilizamos uma espécie de ponte, construindo ligações entre o intelecto do Homem e o meio em que se desenvolve e interage, realizando as suas aprendizagens.

Os sustentáculos elementares da Linguística Cognitiva determinam que o estudo de uma língua deve atender à sua função cognitiva e comunicativa; à aplicação de uma perspectiva metodológica apoiada no seu uso; à ideia de que a categorização é um processo de organização do pensamento que se efetua na mente¹⁸²; e ao conceito de que a função capital da linguagem é significar, o que implica a união entre o gramatical e o semântico-lexical. Ainda de acordo com o cognitivismo, a linguagem é interpretada como um sistema de símbolos e o essencial baseia-se na associação de representações semânticas com representações fonológicas.

Tendo em consideração todos os princípios assinalados, devemos sublinhar que o léxico e a gramática compreendem-se como um conjunto de elementos relacionados entre si, uma vez que a forma não pode dissociar-se do seu significado e da sua função. O observado até este momento espelha a necessidade do emprego de certas atividades no processo de ensino-aprendizagem do léxico, que devem abranger a estrutura das palavras (genolexicalização), as relações paradigmáticas (sinonímia, antonímia, hierarquização), as

¹⁸² A adoção de uma conduta metodológica, que promova o uso linguístico, e a valorização da relação entre pensamento e linguagem são princípios fundamentais para a realização do ato comunicativo. Nas palavras de Castro Pinto (2009: 83), “só praticando a linguagem com vista a que esse processo se verifique de modo fluido e espontâneo, sem atropelos ou hesitações desprovidas de uma justificação psicolinguística, é que se pode contribuir para a organização de um pensamento bem estruturado. A posse de um pensamento bem estruturado e o domínio de uma boa prática de linguagem constituirão assim pressupostos de uma comunicação eficaz, assente numa expressão oral e/ou escrita ajustada(s) e conducente(s) à compreensão” das unidades lexicais.

relações sintagmáticas (unidades fraseológicas, etc.), as características discursivas da comunicação, etc.

3.1. A competência semântico-lexical

Com a presente investigação, debruçamo-nos sobre o processo de ensino-aprendizagem do léxico espanhol em Portugal, num contexto educativo constituído por alunos de LM portuguesa. A principal finalidade é dar um contributo metodológico quer ao professor, quer ao aluno, no momento de ensinar e aprender, respetivamente, o vocabulário do E/LE, promovendo, assim, a agilidade didática do docente e o desenvolvimento da competência semântico-lexical do estudante. Desde finais dos anos setenta, este conceito recebeu uma grande atenção manifestada, sobretudo, em tentativas para definir o que significa conhecer uma palavra.

A competência semântico-lexical representa um conhecimento que, à partida, desperta grande interesse didático. Tal atenção deve-se ao facto do referido conceito integrar aspetos que possibilitam a análise dos princípios reguladores da aprendizagem do vocabulário; descobrir se existe sistematicidade nas etapas de aprendizagem do léxico; verificar se essas etapas são iguais na LM e nas segundas línguas; e examinar os fatores com influência na aprendizagem linguística, entre os quais, podemos destacar a idade, o nível de conhecimento do idioma em estudo, a motivação e as necessidades do aluno.

Além do mais, como foi mencionado por diversos estudiosos (Richards, 1976; Nation, 1990; Schmitt, 1995), a definição de competência lexical reveste-se de enorme utilidade para os professores de línguas, uma vez que lhes faculta critérios de referência para avaliar a aprendizagem e auxilia a diagnose das dificuldades sentidas ao aprender o léxico. É ainda essencial, porque permite avaliar não só os conteúdos dos livros de texto, livros de atividades e testes, mas também planificar, de forma adequada, o ensino lexical nos diferentes níveis de aprendizagem.

Tendo em atenção as características teóricas referentes ao procedimento didático, analisaremos em seguida os aspetos psicológicos que explicam a natureza da aprendizagem linguística. Com a aplicação destes ao ensino-aprendizagem da componente lexical, é importante determinar essencialmente o conceito da competência semântico-lexical. Assim, de acordo com o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*, a competência lexical “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais”¹⁸³.

¹⁸³ CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, Ministério da Educação/GAERI, Edições ASA, Porto, 2001, p. 159.

Por seu lado, a competência semântica “trata da consciência e do controlo que o aprendiz possui sobre a organização do significado”¹⁸⁴. Ainda com o objetivo de delimitar conceptualmente a competência semântico-lexical, temos que analisar os elementos que a compõem. Os princípios do *Conselho da Europa* referentes ao ensino de LE determinam a competência lexical como um conjunto de unidades lexicais e gramaticais, enquanto a competência semântica “trata das questões de significado das palavras”¹⁸⁵ quer ao nível do contexto geral, quer nas relações semânticas que mantêm entre si.

Os elementos gramaticais que fazem parte da competência lexical “pertencem às classes fechadas de palavras”¹⁸⁶, apresentando assim um volume lexical restrito. Ao grupo mencionado pertencem, por exemplo, os artigos, os quantificadores, os verbos auxiliares, os determinantes, as conjunções, os pronomes, os advérbios e as preposições. Embora alguns autores considerem que o grupo de unidades lexicais assinalado deve ser apresentado dentro do conteúdo gramatical, outros, como J. R. Gómez Molina, defendem que “el tratamiento de esta clase de palabras puede desarrollarse tanto en actividades léxicas como gramaticales”¹⁸⁷. Ideia partilhada por nós que vemos a incorporação das *clases cerradas de palabras* em atividades de natureza lexical como forma de conduzir o aluno a uma aprendizagem mais eficiente.

Relativamente ao outro membro da competência semântico-lexical, o elemento lexical, McCarthy distingue dois amplos grupos de unidades lexicais. Por um lado, temos o vocabulário aberto constituído por substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, e os conjuntos lexicais fechados, como por exemplo, as palavras referidas às cores, aos dias ou meses, etc. O outro bloco, segundo a classificação científica estabelecida pelo autor, é formado pelas “fixed phrases, or lexicalised ‘chunks’ extending over more than one word”¹⁸⁸, ou seja, as expressões fixas ou unidades fraseológicas¹⁸⁹ que se interpretam e utilizam como um todo.

Integrados neste tipo de unidades lexicais encontram-se vários subgrupos: modelos de interação social e fórmulas rotineiras; elementos frásicos e expressões idiomáticas com estruturas rígidas, enfim, um grupo de “combinações fraseológicas fixas e lexicalizadas, que já não pertencem à «técnica livre do discurso»”¹⁹⁰. Tais disposições semântico e sintático-lexicais “integram-se, por direito próprio, no léxico primário (as expressões fixas equivalentes

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 165.

¹⁸⁵ *Ibidem*.

¹⁸⁶ CONSELHO DA EUROPA, *ibidem*, p. 160.

¹⁸⁷ GÓMEZ MOLINA, J. R., “Los contenidos léxico-semánticos”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2008a, p. 790.

¹⁸⁸ MCCARTHY, M., “What constitutes a basic vocabulary for spoken communication?”. In: *Studies in English Language and Linguistics*, 1, Universidad de Valencia, Valencia, 1999, p. 237.

¹⁸⁹ De acordo com Gloria Corpas Pastor, as unidades fraseológicas são “combinaciones, cuyos rasgos distintivos son: (1) su polilexicalidad; (2) su alta frecuencia de aparición como unidades habituales de la lengua y de coaparición por parte de sus elementos integrantes; (3) su institucionalización o convencionalización derivada de su reproducción reiterada; (4) su estabilidad, entendida en términos de fijación (interna o externa con diversos subgrupos) y de especialización semántica; (5) su idiomática y variación potenciales”. In: *Manual de fraseología española*, Gredos, Madrid, 1996, p. 269.

¹⁹⁰ VILELA, M., *Gramática da Língua Portuguesa*, 2ª edição, Livraria Almedina, Coimbra, 1999, p. 313.

a palavras) ou nas categorias textuais (as expressões que correspondam a um texto)”¹⁹¹, como por exemplo, *Más vale pájaro en mano que ciento volando*¹⁹².

É indispensável salientar-se que existem variadas nomenclaturas relativas às combinações de palavras atrás mencionadas, motivo pelo qual se estabelecem diferentes classificações de unidades lexicais. Os estudos mais importantes sobre o assunto pertencem a A. Zuluaga (1980), G. Corpas Pastor (1996), M. Higuera (1996, 2004) e K. Koike (2001). Além destes estudos dedicados à fraseologia espanhola, surgiram outros, embora menos extensos; entre os vários autores que se debruçaram sobre a matéria, destacamos J. Bahns (1993), I. Bosque (2001), M.^a A. Castillo Carballo (2001), L. Ruiz Gurillo (1998, 2002), M. Alonso Ramos (2002) e S. Moreno Pereiro e K. Buyse (2003).

Como é bem visível, o caudal léxico oferece um grande repertório de elementos que, desde o ponto de vista do ensino, deve ser apresentado seguindo uma planificação e distribuição em harmonia com os critérios estabelecidos e circunstâncias existentes como as temáticas de cada unidade didática, o contexto sociolinguístico, os interesses dos alunos, a sua idade, as perspetivas futuras de uso linguístico, etc. O professor tem que considerar igualmente o conceito de conhecimentos ativos e passivos que caracterizam o processo de aprendizagem do léxico, isto é, o léxico utilizado pelo aluno com naturalidade e espontaneidade em oposição a um vocabulário a que recorre em momentos específicos para interpretar determinada informação relevante.

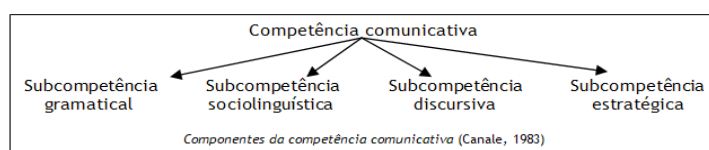
Em paralelo ao exposto, é importante ter em atenção o fator do léxico básico e do léxico frequente, que abarca as palavras mais usadas, aquelas que se distinguem pelo seu alto nível de estabilidade e rendibilidade e pertencem ao vocabulário ativo. Outro critério a ter em consideração no processo de selecionar, planificar e ensinar os conteúdos lexicais nas aulas de E/LE é a disponibilidade linguística do estudante. É essencial ter a perceção do léxico que poderá surgir imediatamente na memória do aprendente, quando este tiver necessidade de atuar num contexto linguístico determinado, e dotá-lo de bases úteis e eficazes a aplicar nas diversas situações comunicativas.

A competência semântico-lexical faz parte da subcompetência gramatical e também das subcompetências discursiva e sociolinguística que, como sabemos, junto com a subcompetência estratégica, são as componentes que definem a competência comunicativa¹⁹³. O motivo que leva a competência semântico-lexical a estar estreitamente

¹⁹¹ *Ibidem.*

¹⁹² Mais à frente, não só faremos referência à proposta classificativa de Corpas Pastor dedicada à fraseologia espanhola, como também utilizaremos oportunamente vários exemplos de combinações fixas. Por tais motivos, se regista, neste parágrafo, um escasso aprofundamento das matérias em análise.

¹⁹³ Relativamente às componentes da competência comunicativa, adotamos a classificação de M. Canale (1983):



integrada em todos os tipos de subcompetências atrás referidos é manifestamente explicado por Santamaría Pérez ao considerar que cada tarefa realizada pelo aluno na aula de E/LE “no debe limitarse a acumular unidades léxicas, sino a señalar los distintos significados de cada una de ellas, a usarlas en diferentes registros, crear relaciones asociativas entre ellas, emplearlas en las combinaciones más frecuentes, etc”¹⁹⁴.

Desta forma, podemos mencionar que a competência semântico-lexical é a capacidade de relacionar a estrutura formal das palavras, o respetivo significado e o seu uso, correto e apropriado na linguagem¹⁹⁵. Tudo isto, implica a resposta a muitas perguntas relacionadas com a aprendizagem do conteúdo lexical, entre elas, o que significa ter conhecimentos sobre uma unidade lexical, como se adquire esse conhecimento, de que forma se recolhem e mantêm as palavras no ‘armazém lexical’, como se recuperam e se procede para combater o esquecimento.

A convivência com uma unidade lexical e tudo o que tal facto implica (conhecê-la, armazená-la e fazer uso dela) é um processo longo e complexo que se realiza de forma paulatina e gradativa. A circunstância de chegar a conhecer e utilizar as palavras de uma LE não equivale a uma acumulação simples e mecânica de unidades ou a completar e ampliar uma lista descontextualizada de vocabulário. É um processo despertado pela motivação e necessidade do aluno em aprender o elemento lexical correspondente com vista ao seu emprego em situações comunicativas concretas. Possuir o domínio da unidade lexical nos seus diversos aspetos, significa também efetuar uma atividade cognitiva, uma vez que implica o conhecimento do Mundo.

A natureza intrínseca à competência semântico-lexical implica uma sequência de explicações tanto acerca dos conceitos linguísticos que mantêm relação com ela, como sobre os diferentes fenómenos metodológicos que determinam o seu processo de ensino-aprendizagem. O principal objetivo dos parágrafos seguintes será alcançar o esclarecimento didático dos conceitos e metodologias referidos, dedicando, em simultâneo, especial atenção às características práticas do ensino do vocabulário.

¹⁹⁴ SANTAMARÍA PÉREZ, M^a. I., *ibidem*, p. 13.

¹⁹⁵ Neste contexto, Marconi (2000: 79-99), ao analisar a estrutura da competência lexical, refere-se a dois aspetos elementares no que concerne à divisão do trabalho linguístico: o referencial e o inferencial. O primeiro alude à aplicação das unidades lexicais ao Mundo real através da nomeação, descrição, resposta a perguntas, reconhecimento de objetos e ações, etc. O segundo faz menção à capacidade de conceber e utilizar as unidades em redes associativas, realizar inferências semânticas, produzir definições, explorar sinónimos, etc. Este aspeto reporta-se ao conhecimento que o falante possui de situações comunicativas reais nas quais se usa uma determinada unidade lexical e onde é aplicada verdadeiramente a capacidade de relacionamento.

3.2. A Abordagem Comunicativa e a Lexical: dois modelos teóricos para o ensino do vocabulário.

Ao longo do capítulo anterior, tivemos oportunidade de constatar que a Linguística Aplicada, através da sua história, exhibe a presença de diferentes metodologias para o ensino do E/LE e, conseqüentemente, da componente lexical. O Método Tradicional ou da Gramática e Tradução que surge nos finais do século XIX, “alineado con la enseñanza formal de la lengua”¹⁹⁶, defende a memorização de regras e listas de palavras descontextualizadas, ordenadas por famílias lexicais. Com este Método, aplica-se a tradução direta e inversa das frases e dos enunciados¹⁹⁷, e a apresentação dos vocábulos acontece por meio das explicações do conteúdo gramatical.

Ulteriormente, os Métodos de base estrutural defendem, por um lado, um ensino do léxico agrupado por temas cuja apresentação se apoia também em imagens ilustrativas e, por outro, uma aprendizagem do vocabulário realizada mediante exercícios de repetição, expansão ou redução e transferência de modelos de estruturas lexicais. O Método estruturalista determina o estudo de um léxico essencial, seguindo o fator de frequência mas, concomitantemente, considerando e atendendo à complexidade gramatical.

Os finais dos anos setenta marcam o início de uma nova etapa no desenvolvimento teórico e prático do processo de ensino-aprendizagem do E/LE, conceção que se apoia numa perspectiva didática orientada para as funções linguísticas e para a apresentação de conteúdos tanto lexicais como gramaticais, levados a efeito pelas funções referidas. De tal forma, a denominada Abordagem Ncional-Funcional, com uma componente teórica que determina a língua como um sistema conducente às situações comunicativas, constitui um elemento didático de transição entre as metodologias de ensino anteriores e a aparição da Abordagem Comunicativa.

No seio do processo educativo e em concreto nas aulas de E/LE, o papel secundário até então atribuído ao tratamento do léxico é abandonado, passando esta área e correspondente atuação didático-pedagógica a ocuparem o mesmo patamar de importância dedicado à apresentação dos conteúdos gramaticais. Como afirma Littlewood, “«Una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los

¹⁹⁶ PÉREZ SÁNCHEZ, A., *ibidem*, p. 33.

¹⁹⁷ Tendo em vista a atualidade de alguns aspetos deste Método, podemos refletir na posição de Stern (1984: 455) ao afirmar que “Language learning is implicitly viewed as an intellectual activity involving rule learning, the memorization of rules and facts related to first language meanings by means of massive translation practice”. Desta forma, o estudioso realça a utilidade quer do ato de memorização, quer da atividade tradutora, considerando-os um treino mental de extrema importância para a aprendizagem das línguas modernas. No próximo capítulo, ambos serão visados - a tradução de forma direta, através de exemplos trabalhados na sala de aula, e a memorização de modo indireto, ou seja, embora não explicitemos o seu uso, ela está sempre presente como fator intrínseco de aprendizagem - com a apresentação da nossa proposta metodológica, contudo, há a salientar que não defendemos a tradução como “massive [...] practice”. Ainda em relação à atitude pedagógica descrita por Stern e transcrita neste parágrafo, leva o autor a referir que “The first language is maintained as the reference system in the acquisition of the second language”.

aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales»¹⁹⁸. A amplitude da Abordagem Comunicativa torna-a “diferente de cualquier otro enfoque o método (...) en cuanto a su ámbito de aplicación y su condición”¹⁹⁹, permitindo grande flexibilidade didática no ensino das LE em geral.

De acordo com o estudo de Santos Gargallo (1999), a aplicação dos princípios da Abordagem Comunicativa começa a fazer sentir-se em meados da década de oitenta (Equipa Pragma, 1985, 1987; A. Sánchez *et alii*, 1987), resultando desses ecos didáticos materiais inovadores. Contudo, somente nos derradeiros anos desta década e nos começos da seguinte, começarão a surgir produtos marcadamente comunicativos (L. Miquel e N. Sans, 1989, 1995; V. Borobio, 1992). Segundo a autora

“El enfoque comunicativo pone de relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las *funciones lingüísticas* el eje vertebrador del aprendizaje; asimismo, introduce el concepto de *competencia comunicativa* al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que supone una sensible ampliación de los objetivos del aprendizaje: el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socio-culturales, discursivos y estratégicos, además de los propiamente lingüísticos y funcionales. (...) como procedimiento operativo, las *actividades comunicativas* se constituyen en catalizadores indiscutibles del proceso de aprendizaje”²⁰⁰.

Concluindo, os princípios teórico-metodológicos da Abordagem Comunicativa determinam a conceção da língua baseada “en el conocimiento subyacente que contiene el conocimiento gramatical de la lengua junto con la capacidad de usarla en situaciones concretas de manera adecuada”²⁰¹. Esta realidade faz com que encontremos a sua extensa e considerável aplicação na elaboração e emprego dos materiais didáticos dedicados ao ensino do E/LE, embora nas últimas décadas se registem modificações, ampliações ou diferentes níveis de adaptação dos seus princípios no processo educacional.

Em tal contexto, surgiram várias orientações metodológicas a partir dos princípios gerais da Abordagem Comunicativa: Perspetiva Comunicativa Moderada, Abordagem didática mediante Tarefas/Atividades e, em particular, a Abordagem Lexical que mantém uma estreita relação com o ensino do vocabulário²⁰². É com base nos princípios quer da Abordagem

¹⁹⁸ LITTLEWOOD, W., *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981, (Tradução espanhola: *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al Enfoque Comunicativo*, Cambridge University Press, Madrid, 1998), *apud* RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 2003, p. 155.

¹⁹⁹ RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S., *Ibidem*.

²⁰⁰ SANTOS GARGALLO, I., *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2004, pp. 68-69.

²⁰¹ SANTAMARÍA PÉREZ, M^a. I., *ibidem*, p. 24.

²⁰² Esta metodologia concede preferência ao ensino dos conteúdos lexicais na aula frente à componente gramatical. Embora não se assista à eliminação do ensino da gramática, passa a dar-se prioridade ao

Comunicativa, quer da Lexical, sem nunca rejeitar ou menosprezar os outros Métodos ou Abordagens existentes, que desenvolveremos a nossa proposta metodológica aplicada ao estudo do vocabulário nas LE e, em especial, ao ensino-aprendizagem do E/LE.

A exposição teórica da metodologia apresentada no capítulo seguinte assume os postulados defendidos pelas Abordagens Comunicativa e Lexical. As disposições da Abordagem Comunicativa, cujos primeiros resultados surgem nos anos setenta do século XX, baseiam-se nas contribuições de diversas disciplinas como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Pragmática e a Etnografia da Fala. Tal orientação metodológica, aplicada ao ensino das LE em geral, centra o seu interesse no conceito de que a língua é um meio para conseguir a comunicação, isto é, usamo-la para transmitir significados.

Como já referimos, o objetivo primordial da Abordagem Comunicativa é a obtenção de um conjunto de capacidades de índole linguística, discursiva, sociocultural e estratégica que, por seu turno, proporcionem ao aluno estrangeiro uma atuação interacional correta e adequada num ambiente comunicativo concreto. O essencial dos propósitos comunicativos sustenta que existam, pelo menos, duas partes numa interação ou transação, onde uma delas tenha uma intenção e a outra a amplie ou reaja perante ela. A dinâmica duo-comunicacional assume uma importância indispensável na construção da competência linguística relativamente às LE e/ou L2.

Os cânones pedagógicos referidos, quando aplicados ao ensino do vocabulário, sustentam a ideia de que o processo de aprendizagem da componente lexical não constitui um fim, mas antes assume a importante função de aperfeiçoar a competência comunicativa do aprendente. Tal melhoramento linguístico-comunicativo deve sempre atender ao elemento alvo: o aluno. As necessidades reais dos aprendentes, o respeito pelos diferentes estilos de aprendizagem, a indispensabilidade de relacionar os conteúdos lexicais com outros que integram a competência comunicativa e o seu ensino contextualizado, a inclusão da componente lúdica e o ensino explícito de estratégias, visando a sua autonomia, são alguns dos princípios e técnicas a ter em consideração.

O tratamento do vocabulário, em harmonia com a perspectiva didática aludida, não se submete à apresentação isolada das estruturas gramaticais, mas sim a critérios próprios característicos do conteúdo lexical como necessidade, interesse, rendibilidade e frequência. A componente lexical explica-se contextualizada e à base da visualização e da audição. Os materiais didáticos oferecem autênticas mostras de *língua viva* extraídas de anúncios, formulários, jornais, revistas, etc. É desta forma que, organizado em áreas temáticas e apresentado, por exemplo, em campos nocionais-funcionais o vocabulário refletirá a língua no seu uso quotidiano.

Por seu lado, a Abordagem Lexical disponibiliza conceitos inovadores para o ensino-aprendizagem do léxico e provoca mudanças na metodologia com o objetivo de conseguir

léxico. Os princípios da Abordagem Lexical defendem a apresentação dos conteúdos gramaticais através das unidades lexicais, isto é, a partir do vocabulário.

melhorar a competência semântico-lexical do estudante. O contributo mais considerável desta teoria refere-se ao equilíbrio que apresenta entre duas posturas extremas sobre o modo de ensinar o léxico, defendidas pelo Método Tradicional de Gramática e Tradução e pela Abordagem Comunicativa, respetivamente. Além disso, é essencial referir que a Abordagem Lexical propõe uma atuação que está na senda da ótica comunicativa, ideia sustentada por Lewis e bem explícita nas palavras de Marta Higuera

“...de los escritos de Lewis se desprende que el Enfoque léxico no supone una ruptura con el Enfoque comunicativo, sino un desarrollo de éste, por tanto, hereda sus presupuestos sobre la enseñanza y añade la importancia de la enseñanza de unidades léxicas frente a palabras”²⁰³.

A orientação metodológica tradicional defende o ensino explícito do vocabulário, a memorização de listas de palavras descontextualizadas, organizadas em famílias lexicais, enquanto a exposição teórica de índole comunicativa considera a apresentação da componente lexical como um processo incidental, e é adepta do ensino vocabular efetuado prioritariamente a partir do contexto. Por seu lado, a Abordagem Lexical unifica as duas conceções metodológicas e defende a importância de atender aos dois tipos de aprendizagem e de programar cada ano letivo a pensar em “oportunidades tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto”²⁰⁴.

Na mesma linha de pensamento, Norbert Schmitt sugere tanto a aprendizagem explícita, como a acidental, apresentando-as como duas abordagens fundamentais no estudo do vocabulário. O investigador caracteriza cada uma afirmando

“Explicit learning focuses attention directly on the information to be learned, which gives the greatest chance for its acquisition. But it is also time-consuming, and for all but the most diligent student, it would be too laborious to learn an adequately sized lexicon. Incidental learning can occur when one is using language for communicative purposes, and so gives a double benefit for time expended. One may have to read a great deal of text or converse for quite some time to come across any particular word, especially if it is relatively infrequent”²⁰⁵.

Como é bem notório, os dois tipos de aprendizagem do léxico têm distintos objetivos e naturezas. A diferença principal consiste na capacidade de utilização do vocabulário aprendido e o tempo que se usou para realizar o próprio processo de ensino. O método direto/explicito de ensinar léxico garante a aprendizagem da informação oferecida ao estudante, a qual é o centro de interesse didático, e relaciona-se com um investimento de

²⁰³ HIGUERAS, M., “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”. In: J. Sánchez Lobato *et alli*, *CARABELA* nº 56, *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, SGEL, Madrid, 2004, p. 12.

²⁰⁴ HIGUERAS, M., *Ibidem*, p. 7.

²⁰⁵ SCHMITT, N., *Vocabulary in language teaching*, Cambridge University Press, New York, 2010, p. 120.

tempo muito superior ao que necessitamos para efetuar a apresentação dos vocábulos, se aplicamos o procedimento do ensino não intencional.

Este tipo de ensino circunstancial desenvolve-se nas situações em que se apresenta o vocabulário com objetivos comunicativos. Do ponto de vista da quantidade de vocabulário armazenado, a aprendizagem lexical é mais lenta, uma vez que estamos perante um processo gradual e menos sistemático que na apresentação explícita. Pese embora revele algumas vantagens, o ensino direto apresenta um grande inconveniente, verificável na execução prática dos seus princípios ao não permitir ao discente aprender todas as unidades lexicais que este necessita conhecer para falar a língua em estudo.

Partilhando da nossa opinião, Nation defende que no seio do processo de aprendizagem do vocabulário, as “opportunities for indirect (...) learning should occupy much more time in a language learning course than direct (...) learning activities”²⁰⁶. Este autor promove a adoção do ensino indireto ou acidental para as *low-frequency words* e a utilização do método explícito ou direto de aprendizagem aplicado ao estudo das *high-frequency words*²⁰⁷.

A colocação em prática de um ensino marcadamente explícito requer o uso de determinadas técnicas a fim de conseguir um ensino mais profícuo; entre as várias sugestões didático-pedagógicas, destacamos as propostas por N. Schmitt e A. Sökmen. O primeiro dos investigadores referidos determina que é imprescindível “is teaching the underlying meaning concept of a word”²⁰⁸, uma vez que muitas palavras são polissémicas e, não raras vezes, alguns dos seus diferentes significados têm um traço comum subjacente. Daí a necessidade de conhecer e entender aprofundadamente cada vocábulo para evitar confusões aquando da sua utilização.

Schmitt destaca também que “cross-association is a genuine problem for learners”²⁰⁹, facto importante a ter com conta pelo professor no momento de ensinar vocabulário. Este deve delimitar quais são as palavras eventualmente problemáticas, podendo recorrer ao contraste de aspetos fundamentais entre as segundas línguas e a LM. Deste modo, os alunos sentirão um melhor apoio e mais determinante ao refletir nas hipóteses sobre quando é apropriada ou não a transferência de conhecimentos da L1 para os seus homólogos da LE ou da L2.

Noutra técnica proposta por Norbert Schmitt, o autor defende que o professor pode adotar como hábito a introdução de uma nova unidade lexical e, a partir dela, mencionar os outros membros da sua família. Assim, o docente permitirá “maximize vocabulary learning by teaching word families instead of individual word forms”²¹⁰, potenciando a disponibilidade do aluno em considerar, por sistema, as derivações de uma palavra, além de incutir-lhe a utilidade que assume a aprendizagem do universo familiar envolvente a cada vocábulo.

²⁰⁶ NATION, I. S. P., *Teaching and Learning Vocabulary*, Newbury House, Boston, 1990, p. 3.

²⁰⁷ NATION, I. S. P., *ibidem*, p. 19.

²⁰⁸ SCHMITT, N., *ibidem*, p. 147.

²⁰⁹ SCHMITT, N., *ibidem*.

²¹⁰ *Idem*, *ibidem*, p. 148.

Quanto a Anita Sökmen, a investigadora enumera uma série de técnicas fundamentais para o ensino do vocabulário explícito, práticas didático-pedagógicas que passamos a indicar: “build a large sight vocabulary, integrate new words with the old, provide a number of encounters with words, promote a deep level of processing, facilitate imaging and concreteness, use a variety of techniques, and encourage independent learner strategies”²¹¹.

Dentro das linhas mestres que sustentam a Abordagem Lexical, há a realçar a importância do aluno aprender a compreender e a determinar as unidades lexicais complexas que compõem a linguagem. O foco da análise lexical não deve ser a palavra, mas sim as referidas unidades lexicais. O conceito de palavra deve interpretar-se segundo a definição trivialmente divulgada que a determina como o elemento que na língua escrita se situa entre dois espaços em branco e, na falada, entre duas pausas.

Em simultâneo, na linguagem, aparecem habitualmente combinações linguísticas que se sobrepõem à palavra, formando um todo inseparável, por exemplo: *al fin y al cabo; a lo largo de; tomar el sol; oveja negra; viejo verde*. Elementos lexicais como os mencionados, existem em qualquer idioma e o seu uso é muito frequente, facto que leva à conversão dessas unidades numa parte assaz relevante do ensino do léxico. Os dados apresentados determinam o motivo de adotar o conceito ‘unidade lexical’ frente ao termo ‘palavra’ como atitude importante no ensino do vocabulário.

O conceito de unidade lexical é importante para a Abordagem Lexical²¹². Nas palavras de Gómez Molina, “la unidad léxica (lexical item) [es] (...) la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras (cabeza, paraguas, dinero negro, a la chita callando, tomar el pelo, no hay más cera que la que arde, etc.)”²¹³. Como podemos constatar, estamos perante unidades mínimas com os mais variados propósitos: sintáticos, semânticos e pragmáticos, por exemplo.

Entre as unidades lexicais constituídas por uma palavra, simples ou composta, o investigador faz referência a “coche, agridulce, camposanto”²¹⁴, enquanto para os exemplos que se relacionam com as unidades pluriverbais utiliza expressões como “buenos días, encantado de conocerte, llover torrencialmente, odio mortal, hora punta, pedir la mano, por

²¹¹ SÖKMEN, A. J., “Current trends in teaching second language vocabulary”. In: N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2009, p. 239.

²¹² Os contributos da Abordagem Lexical respeitantes à metodologia do ensino do vocabulário relacionam-se com o conceito da divisão do léxico em unidades superiores à palavra: as unidades lexicais. Neste âmbito, o mais útil para o aprendente é saber combinar os segmentos lexicais e aprender a usá-los e adaptá-los em diferentes contextos. A memorização das unidades lexicais facilita a fluidez e a precisão do estudante na sua expressão oral e escrita, ajudando-o a aprender tanto os vocábulos isolados como o conjunto.

²¹³ GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, “La subcompetencia léxico-semántica”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2008b, p. 497.

²¹⁴ GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, “Las unidades léxicas en español”. In: Sánchez Lobato, J. et alii, *CARABELA nº 56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, Madrid, SGEL, 2004, p. 29.

la boca muere el pez”²¹⁵. A perspectiva pedagógica, e não linguística, é a que nos permite considerar estes exemplos como sendo unidades lexicais, uma vez que nem todos apresentam um significado unitário.

De acordo com Luque Durán, as unidades lexicais são “elementos que se han cristalizado a manera de fotos fijas constituyéndose como realidades peculiares, únicas y discretas (signos saussureanos)”²¹⁶. Uma unidade lexical pode compreender uma ou mais palavras, entendendo esta como uma sequência de letras e/ou sons limitados e que tem um ou vários significados. A este propósito, Cervero e Pichardo entendem que a unidade lexical é

“una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema abierto y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas bimembres o trimembres y expresiones lexicalizadas”²¹⁷.

Em nosso entender, a unidade lexical é constituída por uma ou várias palavras que formam um todo significativo e, não raras vezes, muito versátil. Ela funciona como uma universalidade dinâmica, adaptável a distintos contextos semântico-lexicais. A mutabilidade de cada unidade lexical revela-se de forma mais perceptível no campo pragmático, no uso em situações sócio-linguísticas, que se desejam reais. É esta a circunstância onde o falante, recorrendo à memória, coloca em prática e comprova a sua capacidade seletiva relativamente à utilização adequada da unidade lexical num momento comunicativo particular.

O conceito em análise foi introduzido por Michael Lewis (1993, 1997, 2000), um dos fundadores da Abordagem Lexical. Ele sustenta que o termo unidade lexical é muito mais vasto e abarca diversos dos aspetos a que se submete o ensino do vocabulário²¹⁸. Este

²¹⁵ GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, *ibidem*.

²¹⁶ LUQUE DURÁN, J. de D., «Introducción a la tipología léxica», edición B. Gallardo Paúls, *Temas de Lingüística y Gramática*, Universidad de Valencia, 1998, p. 124.

²¹⁷ CERVERO, M^a. J. y PICHARDO, F., *Aprender y enseñar vocabulario*, Edelsa, Madrid, 2000, p. 44.

²¹⁸ No âmbito da Abordagem Lexical, parece-nos importante fazer referência a uma ideia defendida por Lewis. O autor considera que a língua é um léxico gramaticalizado e que os elementos gramaticais estão subordinados à componente lexical: “Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar. Lexis is the core or heart of language but in language teaching has always been the Cinderella”. In: LEWIS, M., *The lexical approach, The State of ELT and a Way Forward*, Language Teaching Publications, Londres, 1994, p. 89. Esta posição, que defende o léxico como centro do ensino de uma língua, enquanto a gramática passa para um segundo plano, parece-nos ser um pouco radical. Ao estudar qualquer idioma, consideramos que é fundamental fazê-lo numa perspectiva comunicativa assente em bases lexicais e gramaticais sólidas. Na mesma linha de pensamento, Graça Rio-Torto (2006: 11) deixa bem explícita a importância que tem sido concedida ao léxico e à gramática, enquanto realidades em estreita ligação, e à necessidade de ter em conta os dois setores da língua no estudo das unidades lexicais. A opinião da investigadora é bem perceptível quando afirma “Ao longo de vários séculos o léxico foi encarado como um sector da língua dissociado da gramática. Mas não é esta a perspectiva que os conhecimentos carreados pelas ciências da linguagem, ao longo do último século, autorizam. Com efeito, a reflexão levada a cabo pelas diferentes áreas e vias de especialização da linguística contemporânea tem dado a conhecer que léxico e gramática são como que duas faces da mesma realidade, contribuindo de forma complementar para a chamada competência léxico-gramatical dos falantes. Léxico e gramática não são mais duas realidades indissociadas, a não ser em função de motivações metodológicas, que delimitam objectos materiais de análise diferenciados. A representação

processo torna-se extremamente eficaz se for oferecida ao aluno uma componente lexical apresentada nalguma construção que faça parte do seu universo linguístico-mental. Desta forma, o discente poderá atualizar com mais facilidade as unidades que necessite num contexto discursivo específico.

Os linguistas em geral afirmam que este tipo de informação sobre o património lexical de uma língua produz-se horizontalmente e não tem que ocorrer apenas nos níveis de ensino avançados e superiores. Eles aconselham vivamente que se introduza desde o nível inicial. O aluno desenvolve assim o costume de combinar as novas palavras que surgem (*inputs*) com outras que eventualmente já utiliza, proporcionando-lhe estratégias capazes de o conduzir ao significado de unidades lexicais contextualmente desconhecidas. A prática linguística apoiada em vocábulos conhecidos funciona como um agente efetivo na aprendizagem e posterior consolidação lexicais.

A cooperação vocabular constitui uma técnica muito profícua no ensino das LE. As associações lexicais permitem relacionar conteúdos e fortalecer a disponibilidade linguística, recorrendo sobretudo à memória²¹⁹. É importante estar consciente que no léxico mental armazenam-se redes de significados entre as palavras, realidade que facilita o conhecimento e aprendizagem dos usos semânticos e das variadíssimas combinações sintagmáticas que elas admitem realizar. Por isso, a Abordagem Lexical sustenta que o ensino do vocabulário deve atender a atividades que introduzam os vocábulos em contextos linguísticos adequados²²⁰ em vez de optar pelo seu isolamento e análise individual.

das peças léxicas inclui a representação das suas propriedades gramaticais, morfossintáticas e argumentais (ao nível do número, do esquema e das funções temáticas dos argumentos em jogo), bem assim como das propriedades semântico-conceptuais e instrumentais que sustentam o seu funcionamento em cotextos e em situações pragmáticas diversas. Como tal, o estudo das unidades lexicais numa língua não pode fazer-se sem o suporte das regras gramaticais que as enformam e que norteiam a sua configuração e as suas condições de uso; do mesmo modo, o estudo da gramática consubstancia-se necessariamente no estudo das propriedades morfo-sintático-semânticas que caracterizam os signos da língua, nos seus diversos usos discursivo-textuais. Dos diferentes tipos ou níveis de propriedades por que se definem os signos numa língua, sejam as unidades lexicais ou as funcionais, destacam-se as propriedades gramaticais, uma vez que condicionam, em larga medida, o seu comportamento discursivo e a sua tipologia funcional. Mas também muitas das propriedades gramaticais são fortemente determinadas ou motivadas pelas propriedades léxico-conceptuais. A correlação entre estrutura argumental dum predicador e a sua estrutura temática podem ser invocadas como prova". Lewis refere-se também ao *spectrum of idiomaticity* (1994: 108). Segundo este princípio, o léxico de uma língua está organizado por *constituent parts*, que o aluno deve aprender e memorizar como um todo, podendo combiná-las quando fala ou escreve. Como é bem evidente, o conceito de *idiomaticity* contradiz a ideia da eleição livre dos elementos lexicais que apresenta o léxico como um conjunto de palavras individuais, cuja utilização está apenas limitada pelas regras gramaticais.

²¹⁹ Com base na investigação do professor Roger Sperry, Tony Buzan e Barry Buzan referem na obra *El libro de los mapas mentales* que, durante o processo de aprendizagem, o cérebro humano recorda com muito mais facilidade, por exemplo, "Cualquier cosa o cosas asociadas a otras, o pautas ya archivadas, o vinculadas con otros aspectos de lo que se está aprendiendo", p. 43.

²²⁰ Lewis (1994: 103) sustenta que as "words may be more effectively learned if they are presented systematically, in rich contexts rather than randomly". O autor destaca o valor do contexto e do cotexto e esclarece que uma palavra pode ser aprendida sem ser contextualizada, assim como a mera colocação numa frase não representa a sua contextualização. Além disso, afirma que "Both these assumptions are false - words may be perfectly adequately contextualised by learners in terms of their real word experience or imagination. Conversely, simply putting the word into a sentence may not contextualise - it may need to be realised in an utterance, not a sentence, that is as part of a coherent text so that its discursual features are apparent". In: LEWIS, M., *ibidem*. Na subsecção 4.1., abordaremos mais aspetos

Na nossa opinião, os mapas ou associações mentais facilitam o ensino e potenciam a aprendizagem das LE. De acordo com Ramón Gómez Molina (2004), o esforço exigido na elaboração destas associações revela-se fundamental para a promoção da responsabilidade e estímulo da criatividade. Também Tony Buzan e Barry Buzan (1993) indicam diversos benefícios da aplicação desta metodologia. Entre eles, destacamos o despertar automático do interesse dos estudantes, conseguindo uma maior recetividade e cooperação por parte destes; tornam as aulas e apresentações mais espontâneas e agradáveis, quer para professores, quer para estudantes; é apresentado apenas o material necessário, de forma clara e suscetível de ser recordado; são expostos os factos e as relações que existem entre os mapas mentais, proporcionando uma compreensão mais profunda dos conteúdos estudados; por exemplo.

A fim de ilustrar as explicações supramencionadas, defensoras do ensino contextualizado, propomos a seguinte apresentação e enquadramento didático-pedagógico da palavra *coche*. No caso do ensino de espanhol a alunos portugueses, o Método Tradicional realizaria uma simples equivalência entre os dois vocábulos na LM e na LE, apoiando-se na tradução literal: *coche* = automóvel ou carro. Quanto aos linguistas preconizadores da Abordagem Lexical optariam por outra alternativa. Eles prefeririam apresentar diversas construções que incluíssem a referida unidade lexical: a) El *coche deportivo* de tu primo es muy caro.; b) La avenida principal de la ciudad estaba vigilada por un *coche patrulla*.; c) Todos los *coches celulares* disponen de especiales medidas de seguridad. d) Cuando vengas a visitarme, puedes viajar en *coche cama*.; e) Ayer, explotó un *coche bomba* en tu calle.

Em resumo, no que respeita aos princípios elementares associados à teoria linguística aludida anteriormente, mais em concreto à sua relação com o ensino do léxico, ressalta a opinião fundamental de que a aprendizagem de uma língua consiste em saber segmentar a componente lexical em unidades significativas²²¹. O objetivo é levar o estudante a analisar e a aprender tanto o(s) significado(s) do(s) segmento(s) lexical(is) como o significado de cada vocábulo que o(s) constitui(em), concedendo-lhe, para isso, a oportunidade de trabalhar e aperfeiçoar a análise sintática.

A exposição anterior determina o valor que assume o conceito da segmentação do léxico em unidades complexas para a sua compreensão, aprendizagem e utilização. Porém, tal processo de armazenamento e estruturação torna-se ainda más importante caso se trate da aprendizagem das intituladas unidades lexicais pluriverbais, alvo de cuidados estudos por parte de muitos filólogos especialistas. Estas unidades são constituídas por mais de um vocábulo; a título de exemplo, indicamos as seguintes: *llevar a cabo, por supuesto, dar un*

relacionados com o tratamento metodológico do processo de ensino-aprendizagem do vocabulário propostos por Michael Lewis.

²²¹ As unidades lexicais adquirem sentido ou carácter significativo quando fazem parte de conjuntos contextualmente organizados. Desta forma, a significação representa o valor semântico resultante da disposição de unidades numa qualquer sequência frásica. Para além disso, a natureza aglomerante da significação leva-nos à conclusão de que ela nunca poderá ser apenas o produto de uma soma de significados, mas antes um todo abrangente de elementos significativos (as circunstâncias físicas e psicológicas em que se enquadra o indivíduo e o contexto sócio-cultural, por exemplo) necessários à comunicação. No âmbito puramente linguístico, podemos considerar que a significação provém da compatibilidade semântica dos elementos constituintes do enunciado.

paseo, dar permiso, mantener los precios, fuente fidedigna, manto de nieve, ida y vuelta, relación estrecha, importância capital, a pies juntillas, etc.

Até à atualidade, este assunto mereceu grande atenção por parte de muitos investigadores. Entre o extenso leque de estudiosos encontram-se A. Zuluaga (1980), J. D. Luque Durán (1994,1998), A. Pamies Bertrán (1994,1998), L. Ruiz Gurillo (1994, 1997, 2002), E. Yáñez Tortosa e M. J. Beltrán (1996), G. Corpas Pastor (1996, 1998), M. Higuera (1996, 2004), G. Wotjak (1998), I. Penadés Martínez (1999, 2000, 2004), J. R. Gómez Molina (2000, 2004), K. Koike (2001), P. Yagüe (2003) e R. E. Pisot García (2003)²²². Os vastos estudos dedicados à análise das unidades lexicais visam a classificação e apresentação metodológica, procurando esclarecer a complexidade circundante à sua aplicação.

Como seria exetável, nem todos os autores nomeados pensam o mesmo no momento de determinar os vários tipos de unidades lexicais pluriverbais. Tendo em consideração as diferentes formas de organizar as expressões fixas ou unidades fraseológicas espanholas²²³, observamos um conjunto de investigações muito úteis ao ensino-aprendizagem desta matéria. Partindo da classificação de Alberto Zuluaga, passando pelos estudos de Gloria Corpas Pastor, entre outros autores, e terminando com uma análise atenta da proposta de Rafael E. Pisot García, encontramos virtudes didáticas em todos eles²²⁴.

As unidades fraseológicas constituem um campo de estudo multifacetado; elas configuram a competência lexical (conhecimento do vocabulário de uma língua e a respetiva capacidade de usá-lo em situações comunicativas concretas), a competência semântica

²²² Os referidos estudiosos fazem parte somente do mundo hispano, opção justificada pelo objeto de investigação da presente tese: o ensino-aprendizagem do léxico espanhol.

²²³ Ao longo do nosso estudo, utilizaremos os termos *expressões fixas* ou *unidades fraseológicas* para aludir à mesma realidade, consideramo-los sinónimos. Eles poderão constituir uma frase completa, com significação (provérbios ou fórmulas rotineiras, por exemplo), ou parte de um enunciado, sem caráter significativo (construções descontextualizadas com verbos preposicionais ou outros tipos de estruturas lexicais). Inmaculada Penadés Martínez (1999: 13) afirma que “dentro del concepto recubierto por el término *unidad fraseológica* o *fraseologismo* se incluye tanto lo que tradicionalmente se ha denominado *dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas expresiones sin más, frases, modismos, giros, fórmulas, y también fórmulas proverbiales o fórmulas comunicativas, idiotismos, locuciones, modos de decir, frases hechas, refranes, adagios, proverbios o aforismos*, como lo que más modernamente se ha llamado *colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales*”. A mesma autora (1999: 13) refere que “*unidades fraseológicas* es el término genérico que cada vez se está imponiendo más para denominar el conjunto englobado bajo los términos anteriores [, sin embargo] la utilización de esa denominación genérica no significa la no existencia de diferencias entre una locución y un refrán, por ejemplo”. Muitos outros autores apresentam também definições para *unidad fraseológica*. Entre eles, Penadés Martínez destaca V. Kunin ((1970: 756) “un grupo de palabras o una oración con una estabilidad que no está por debajo del coeficiente mínimo de estabilidad en el nivel fraseológico”), A. Zuluaga ((1980: 16) “combinación fija de palabras”), G. Corpas Pastor ((1996: 20) “son unidades léxicas formadas por más de dos palabras en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta”) e F. Čermák ((1998: 15) “sintagma fijo y estable de elementos donde al menos uno de ellos -en relación con los demás (o al menos con uno)- es miembro de un paradigma rigurosamente restringido y cerrado (siempre en cuanto a la forma, aunque a menudo también semánticamente”).

²²⁴ Entre as propostas para aplicação didática e/ou classificação das unidades fraseológicas, consideramos o estudo realizado por G. Corpas Pastor (1996) um dos mais metódicos. A autora agrupa as referidas unidades em dois tipos: as permutáveis por uma oração ou um enunciado e as que não constituem uma unidade desse tipo ou não equivalem a ela. No primeiro grupo, inclui as *paremias* e as *fórmulas rutinarias*. Relativamente às *paremias*, propõe os subtipos *enunciados de valor específico, citas e refranes*. Quanto ao segundo grupo, a investigadora faz a distinção entre *colocaciones* e *locuciones*. Pese embora a cuidada organização da proposta de Corpas Pastor, os subtipos indicados poderão apresentar algumas dificuldades na sua delimitação.

(consciência e controlo da organização do significado) e as competências sociolinguística e pragmática (conhecimento e habilidades necessárias para abordar a dimensão social e discursiva do uso da língua). Esta amplitude de capacidades permite-nos relacionar, sem reservas, o estudo das unidades fraseológicas com a construção, por parte do aprendiz, de um conhecimento integral da realidade circundante à língua que aprende.

Embora tenhamos a perfeita consciência das dificuldades do ensino e aprendizagem que as componentes estruturais, o significado e as condições de uso representam para o aluno de segundas línguas, as semelhanças da língua portuguesa com a espanhola e a imensa riqueza associada ao conhecimento das expressões fixas motivam-nos a realizar a sua promoção desde níveis iniciais²²⁵. Refletir sobre os aspetos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semântico-lexicais, pragmáticos e sociolinguísticos de uma unidade fraseológica é uma tarefa a desenvolver com o aprendiz desde os primeiros anos dedicados ao estudo das segundas línguas e, no nosso caso, do E/LE.

O estudo da fraseologia revela-se fundamental na aprendizagem de uma língua. No entanto, representa um processo com muitos obstáculos devido ao carácter nocional das unidades fraseológicas, por um lado, e à falta de indicações sobre quais as expressões fixas a ensinar em cada nível ou à desadequação de recursos didáticos, por outro. Tanto o aluno como o professor de E/LE necessitam de realizar um grande esforço, o primeiro com o objetivo de incorporar solidamente as novas unidades no léxico mental²²⁶ e, em paralelo, desenvolver uma competência linguístico-comunicativa mais íntegra, enquanto o segundo deseja tornar o mais eficaz possível o ensino lexical.

Ensinar unidades fraseológicas é um verdadeiro desafio. Estes enunciados constituem sequências vocabulares fixas, apresentando, algumas, valor conotativo e um universo semântico muito vasto. Nos primeiros níveis de ensino, é indispensável ter a preocupação de dar a conhecer ao aluno as unidades lexicais, formal e semanticamente, mais semelhantes às

²²⁵ Consideramos como níveis iniciais de estudo do E/LE o A1 e A2. Ao defendermos o estudo da fraseologia nestes níveis, fazemo-lo sobretudo tendo em consideração o estudante português do ensino secundário (10º e 11º anos de escolaridade), uma vez que este terá uma disponibilidade intelectual (capacidade de concentração/abstração e raciocínio) mais evoluída comparativamente ao estudante do 3º ciclo do ensino básico (7º e 8º anos de escolaridade). A indicação do(s) nível(is) mais adequado(s) para o estudo das unidades fraseológicas não reúne consensos. Por exemplo, Inmaculada Penadés Martínez (1999: 24), sem especificar idades ou anos escolares, também defende o estudo das unidades fraseológicas desde o primeiro contacto com a língua espanhola, embora admita a existência de (2004: 53) “unanimidad entre los estudiosos en señalar que las unidades fraseológicas deben presentarse a partir de un nivel intermedio de enseñanza, dejando el elemental para unidades lingüísticas que carezcan de idiomática y fijación formal”. Leonor Ruiz Gurillo (1994: 141) e (2000: 262) sustenta que a fraseologia deve ser ensinada preferencialmente a alunos detentores de um nível avançado. Há a destacar que a última investigadora parece ter alterado o seu posicionamento entre a publicação de 1994 e a do ano 2000, pois na primeira indicava “Es cierto que en los niveles elementales y medios de aprendizaje la fraseología no es uno de los bloques fundamentales que deba considerarse”, aludindo mais tarde que a “fraseología como tal no puede ofrecerse a alumnos/as que no posean un nivel medio o avanzado de español”. Além de Penadés Martínez, defensora do estudo das unidades fraseológicas desde níveis iniciais, indicamos outros autores que partilham essa convicção: Gairns e Redman (1986), Vázquez Fernández e Bueso Fernández (1998) e Ramón Gómez Molina (2000).

²²⁶ Mais à frente, desenvolveremos este conceito linguístico e os aspetos que o rodeiam.

existentes na sua LM, a língua portuguesa²²⁷. Como já referimos, a afinidade linguística é um dos principais aspetos que nos leva à realização do ensino da fraseologia espanhola logo que se inicia a aprendizagem do E/LE.

O ensino das expressões fixas requer a adoção de um processo gradativo, assim como a generalidade do léxico. A introdução de novas unidades lexicais deve ser efetuada paulatinamente, de forma a permitir que o aluno, depois do contacto inicial, armazene e consolide o vocabulário em aprendizagem. Numa primeira fase, é mais profícuo dar a conhecer ao aprendente as unidades fraseológicas que, de alguma forma, se identificam com as existentes na sua LM, para depois proceder à introdução de um leque fraseológico mais abrangente, com menos semelhanças relativamente à L1.

Eventualmente, as unidades fraseológicas serão alvo de ensino só a partir dos níveis intermédios (B1 e B2), caso este processo não apareça associado a estudantes portugueses (ou brasileiros) de E/LE e, em simultâneo, ao estudo de unidades fraseológicas globalmente (a todos os níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático) semelhantes às existentes na LM. Noutra contexto didático, entendemos que a aprendizagem de unidades fraseológicas nos níveis iniciais funcionará como um fator de desmotivação, certamente originado pelas dificuldades associadas ao seu entendimento. O aluno encontrará um obstáculo natural proveniente da ausência de elementos linguístico-culturais com que normalmente se depara o falante de segundas línguas.

Neste processo didático-pedagógico, o *bom aprendente*, pelo seu perfil²²⁸, é o tipo de aluno que indicamos como potencial indivíduo a alcançar, num período temporal mais curto, o sucesso linguístico-comunicativo desejado. As suas características constituem fatores determinantes para a aprendizagem qualitativa e quantitativa da língua estudada. Além dessas especificidades intelectuais, é a associação por semelhança com a LM que assume um papel fundamental. Não obstante, a promoção da aprendizagem das unidades fraseológicas

²²⁷ De entre os vários exemplos de unidades lexicais espanholas que partilham características linguísticas (significante e significado) com a língua portuguesa, podemos destacar as *colocaciones*: (Sub. + Adj.) *fuelle fidedigna* - fonte fidedigna; *mercado negro* - mercado negro; *viaje relámpago* - viagem relâmpago; (Sub. + Prep. + Sub.) *un diente de ajo* - um dente de alho; (Dimensão metafórica) *encender pasiones* - acender paixões; (conotação, contexto específico) *interponer un recurso* - interpor (um) recurso; as *locuciones*: (nominais) *golpe bajo* - golpe baixo; *cerro a la izquierda* - zero à esquerda; (adjetivas) *sano y salvo* - são e salvo; *blanco como la pared* - branco como a cal; (adverbiais) *con los brazos abiertos* - de braços abertos; *de par en par* - de par em par; (verbais) *dar de sí* - dar de si; *dormir como un tronco* - dormir como uma pedra; *costar un ojo de la cara* - custar os olhos da cara; (prepositivas) *en vez de* - em vez de; *a causa de* - por causa de; (conjuntivas) *siempre que* - sempre que; *así que* - assim que; *a medida que* - a medida que; *a fin de cuentas* - ao fim de contas; (causais) *salirle a alguien el tiro por la culata* - sair (a alguém) o tiro pela culatra; os *enunciados de valor específico*: *Juntarse el hambre com las ganas de comer*. - Juntar-se a fome com a vontade de comer.; as *citas*: *DIOS creó al Hombre a su imagen y semejanza*. - DEUS criou o Homem à sua imagem e semelhança.; *Pienso, luego existo*. - Penso, logo existo.; os *refranes*: *El gato escaldado del agua fría huye*. - Gato escaldado da água fria tem medo.; *De noche, todos los gatos son pardos*. - À noite, todos os gatos são pardos.; *En casa del herrero, cuchillo de palo*. - Em casa de ferreiro, espeto de pau.; as *fórmulas rutinarias*: *¿Desea alguna cosa?* - Deseja alguma coisa?/ *¿Vaí desear algo?*; *Hasta luego*. - Até logo.; *Ha sido un placer*. - Foi um prazer.; *Dicho sea de paso* - Diga-se de passagem; *¡Claro que sí!* - Claro que sim!; *De ninguna manera*. - De modo algum.; *¡Nada de eso!* - Nada disso!; *¡Qué disparate!* - Que disparate!; *¡Mira quién habla/fue a hablar!* - Olha quem fala!; *Muy agradecido*. - Muito agradecido.; *De nada*. - De nada.; *Feliz Navidad*. - Feliz Natal.; *Felices Pascuas*. - Feliz Páscoa.; *Feliz cumpleaños*. - Feliz aniversário.

²²⁸ Cf. nota de rodapé 144, p. 70.

através de campos semântico-lexicais, e ter em consideração as especificidades sintáticas e/ou pragmáticas também são opções lógicas e eficientes.

Na sequência do exposto, é importante referir que, em geral, a aprendizagem de enunciados significativos (frases completas) por parte dos estudantes estrangeiros origina menos problemas que a apresentação e o estudo de enunciados incompletos. Tal realidade poderá encontrar justificação no facto das primeiras apresentarem combinações sintagmáticas de conteúdo semântico claro, ao contrário das segundas que têm uma natureza significativa incompleta. Contudo, os dois tipos de construções frásicas, nomeadamente o primeiro, são objeto de um uso habitual e frequente pelos falantes de espanhol LM e constituem uma parte notável da riqueza lexical desta língua. Daí que o respetivo estudo nas aulas de E/LE deva existir e ganhar a relevância necessária.

Relativamente ao ensino fraseologia (*refranes*, regime preposicional dos verbos, etc.), devemos salientar que a correspondente apresentação é deveras importante não só pelo facto de constituírem uma parte basilar da componente lexical da língua espanhola, mas também porque o seu conhecimento está associado aos aspetos culturais da língua, por um lado, e à organização do discurso e usos sociais do idioma, por outro. A aprendizagem das unidades lexicais integradas em expressões fixas funcionará como uma espécie de lubrificação argumentativa que permitirá dar profundidade e coesão ao discurso do aluno/falante.

As unidades fraseológicas apresentam uma complexidade sintática (forma organizacional) e semântica (valor significativo) que obriga ao estudo prévio das unidades lexicais simples para alcançar o seu entendimento e posterior utilização. Há a necessidade conveniente de obter uma base linguística sólida com o intuito de possibilitar o aperfeiçoamento em fases/níveis mais avançados sem comprometer a capacidade linguística do aprendente. Só assim, todo o trabalho desenvolvido na aprendizagem de uma segunda língua poderá conduzir o aluno por um trajeto construtivo, dotando-o paulatinamente de um património linguístico-mental único e capaz, onde armazenará os diversos elementos estudados.

Esse arquivo intelectual funcionará como base de auxílio às solicitações do falante. Será um glossário em permanente atualização que, ao disponibilizar conhecimentos, permite conjugar as unidades lexicais apr(e)endidas pelo aluno. A mutabilidade da sua natureza confere-lhe uma dinâmica vocabular intensa, ávida pelo contacto com a matéria-prima que o sustenta: a língua. Sendo motivo de diversas investigações, a generalidade dos estudiosos atribui a este interessante e enigmático *espaço linguístico-organizacional* a designação de léxico mental.

A noção de léxico mental é outro dos aspetos fundamentais da Abordagem Lexical que tem uma relação próxima com a metodologia aplicada ao processo de ensino do léxico espanhol. De forma estrita, aquele conceito é um conjunto de unidades lexicais. Segundo vários autores, este possui um forte vínculo com o conceito de competência lexical. Por exemplo, nas palavras de Marta Higuera, ele é “el almacén inteligente de unidades

léxicas”²²⁹; Luque Durán explica este conceito como “una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo (externo e interno)”²³⁰. Segundo o autor, esta última é formada por duas componentes: as unidades, elementos cristalizados, particulares, únicos e discretos, e as redes que são as várias relações (de substituição, coaparição, inclusão, oposição, etc.) estabelecidas entre as diferentes unidades.

Para linguistas como Lahuerta e Pujol, “a la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se le ha llamado *competencia léxica*, y al «lugar» donde reside el conocimiento de esta competencia se le denomina *lexicón mental*”²³¹. Procurando especificar um pouco melhor o conceito de léxico mental, os autores definem-no “como el conjunto de unidades léxicas que un hablante tiene atesoradas y que es capaz de reconocer y/o es capaz de utilizar en mensajes orales o escritos”²³². Também é nossa convicção que, ao conhecimento utilitário do imenso tesouro vocabular guardado na mente do indivíduo, podemos atribuir a designação de léxico mental.

Outros estudiosos, entre os quais Francis Katamba, apresentam uma explicação semelhante ao caracterizarem o léxico mental como um grupo de unidades lexicais que o falante conhece e utiliza nas suas comunicações orais e escritas. Este linguista examina o *lexicón* a partir de uma “perspective of the linguist constructing a model of language structure”²³³. A obra *English Words* (1994: 265) revela que Katamba considera o *mental lexicon* como uma espécie de dicionário armazenado na mente dos falantes. A comparação efetuada parece-nos, de certa forma, um pouco desajustada da realidade, uma vez que o dicionário apresenta uma natureza estática da língua, subtraindo-lhe o dinamismo que caracteriza o processamento linguístico na mente humana.

No seu artigo sobre a construção do léxico mental no E/LE, Marta Baralo refere-se a este conceito linguístico como não sendo “más que un almacén de palabras, aprendidas y disponibles para que el hablante las use según sus necesidades”²³⁴. Em simultâneo, a autora

²²⁹ HIGUERAS, M., *ibidem*, p. 13.

A estudiosa considera que “las palabras se almacenan en el lexicón no como en un diccionario, sino formando redes, con relaciones de distintos tipos, que se van ampliando a lo largo del tiempo, gracias a la exposición a *input*”. In: *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en Español como Lengua Extranjera*, ASELE, Colección Monografías, nº 9, Málaga, 2006, p. 15.

²³⁰ LUQUE DURÁN, J. de Dios, *ibidem*, p. 124.

²³¹ LAHUERTA, J. e PUJOL, M., «El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario». In: *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, edición Carlos Segoviano, Iberoamericana, Madrid, 1996, p. 121.

²³² *Idem*, *ibidem*.

²³³ KATAMBA, F., *English Words*, Routledge, London and New York, 2002, p. 98.

²³⁴ BARALO OTTONELLO, M., “La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, edição de M^a. A. Martín Zorraquino e C. Díez Pelegrín, Actas del XI Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2001, p. 165.

No artigo “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática” (In: Susana Pastor Cesteros e Ventura Salazar García (eds.), *Estudios de Lingüística, Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Universidad de Alicante, Alicante, 2001, p. 12), Baralo define o *lexicón* como “la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos y las reglas que regulan su combinación. El concepto es cognitivo, dinámico y procesual, a diferencia del concepto de ‘léxico’, como sinónimo de ‘vocabulario’, entendido como el simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. Permite

defende que a acumulação de unidades lexicais é um processo que não se relaciona com os atos de aprender, memorizar, conservar e estabelecer conexões entre os vocábulos, nem com a capacidade produtiva dos usuários em relação a vocábulos novos ou de entender o significado de outras que leem ou escutam pela primeira vez.

Na nossa ótica, Marta Baralo adotou uma posição muito restrita ao isolar, de certa forma, o conceito de léxico mental. A dissociação que a autora faz do armazenamento de palavras com a sua aprendizagem, memorização, conservação, estabelecimento de relações entre si, produção e compreensão de unidades lexicais novas parece-nos criar um vazio que efetivamente não existe entre o *input* lexical e a sua atualização intelectual²³⁵. A desagregação realizada pela investigadora levaria seguramente à existência de uma capacidade linguística muito limitada, verificável tanto na LM como na LE, uma vez que o supracitado *armazém de palavras* será uma base de apoio ativa e indispensável a todos os atos relacionados com a unidade lexical.

O léxico mental congrega em si mesmo o resultado de todas as funções (memorizar, conservar, relacionar...) desempenhadas pelo nosso cérebro. Ao recebermos o *input*, ele é processado, sendo feita uma filtragem qualitativa²³⁶ e setorial²³⁷ da informação lexical que chega do exterior, de forma a otimizar a posterior utilização. Como afirma Marta Baralo, “la tarea de reconocer los fonemas y las palabras es extremadamente compleja”²³⁸, daí que tal processamento, consciente ou não, seja uma etapa fundamental na construção da competência comunicativa.

Um dos fatores que o aprendente tem em consideração no reconhecimento lexical é a pertinência comunicativa/contextual das palavras, situação análoga à que acontece na LM. Deste modo, acede às unidades lexicais de conteúdo, ou palavras de classe aberta (substantivos, adjetivos, verbos), mediante um processo de busca guiado pelo valor significativo e pela frequência de uso, e às unidades lexicais funcionais, ou palavras de classe fechada (pronomes, artigos, preposições...), através de um mecanismo automatizado cuja fonte são os conhecimentos sintáticos da linguagem²³⁹.

comprender y explicar los fenómenos de generación de nuevas palabras, que pueden ser entendidas, procesadas y recreadas de manera novedosa, sin información explícita, por cualquier hablante nativo e, inclusive, por un hablante no nativo de la lengua. En este sentido, el adjetivo ‘mental’ puede ser redundante, pero mantenemos la calificación con el propósito de recalcar su carácter cognitivo”.

²³⁵ Entendemos que a atualização intelectual de uma unidade lexical consiste em aprende-la (relativamente à aprendizagem metodológica das unidades lexicais, dedicar-nos-emos mais à frente): ter contacto com ela, memorizá-la, conservá-la e estabelecer conexões entre essa e as demais unidades, desenvolvendo uma capacidade comunicativa efetiva.

²³⁶ O sujeito falante vai reter as estruturas linguísticas utilizadas corretamente, uma vez que a sua proficiência é determinante no desempenho linguístico.

²³⁷ A setorização das unidades lexicais em áreas/grupos (por campos semânticos ou pela frequência com que são usadas, por exemplo) será uma forma de agilizar a utilização vocabular em contexto.

²³⁸ BARALO OTTONELLO, M., *ibidem*, p. 165.

²³⁹ O vocabulário constituído por palavras de classe aberta pode ser ampliado tanto por novas unidades que se incorporam paulatinamente no léxico mental, como pelo conhecimento de regras morfológicas de flexão e derivação. Neste caso, o aprendente tenta reconhecer a unidade lexical ou alguns dos seus componentes a partir da competência que tem da LM ou de outras línguas que conhece. Este vocabulário é mais numeroso e está relacionado com a interpretação semântica, enquanto o vocabulário formado por palavras de classe fechada, ainda que com maior frequência de uso e menor ambiguidade,

As unidades lexicais, aglomeradas e guardadas no depósito lexical, apresentam duas características inerentes à sua natureza: a formal e a semântica, que são requisitos obrigatórios para a atualização adequada das palavras no ato comunicativo. A construção e a organização do léxico mental poderão ter origem no significado, passando à forma quando se codifica na fala ou escrita, por um lado, ou resultarem da forma e serem atualizadas através do significado quando se interpreta ao escutar ou ler, por outro.

Os especialistas que dedicaram investigações à competência lexical relacionam o conceito de léxico mental com o mecanismo de organização da informação que o cérebro do falante regista da realidade. Essa disposição organizacional reveste-se de extrema importância “para la captación taxonómica y ordenada del mundo”²⁴⁰, permitindo fazer uma classificação pessoal e, em simultâneo, aperfeiçoar a competência comunicativa. Na linguagem científica, o processo referido denomina-se por categorização e compreende os conceitos mentais que conservamos no cérebro.

De acordo com Luque Durán, é interessante constatar que “la mayoría de las lenguas conceptualizan la realidad en categorías organizadas jerárquicamente en (...) niveles de abstracción”²⁴¹. Gómez Molina indica-nos que alguns linguistas consideram a existência de três níveis de categorização²⁴²: o nível designativo geral (deporte); o elementar (fútbol); e o específico (balón). De maneira geral, considera-se o nível básico como sendo “el eje de la categorización”²⁴³ e “el más rico y eficiente de los tres”²⁴⁴. A sua preponderância na captação da realidade explica-se pelo facto dos elementos que lhe pertencem estarem relacionados com as primeiras palavras que as crianças adquirem e usam. Por outro lado, nele inscrevem-se as palavras de maior frequência.

Os vocábulos que fazem parte do nível básico entendem-se de uma forma muito mais rápida, porque correspondem a realidades elementares e aglutinadoras de significação. Da perspectiva da organização do conhecimento, essas palavras distribuem mais informação e, com um esforço cognitivo mínimo, adquire-se uma grande quantidade de dados. Daí ser

tem como objetivo definir as possíveis opções sintagmáticas que determinam a interpretação dos enunciados (Gómez Molina, 1997: 74).

²⁴⁰ LUQUE DURÁN, J. de Dios, *ibidem*, p. 127.

²⁴¹ *Idem, ibidem*.

²⁴² O número de níveis de lexicalização varia de linguista para linguista: cinco níveis (Berlin *et al.*, 1973; E. V. Clark, 1978: 24-47; Lakoff, 1998: 133). In: LUQUE DURÁN, J. de Dios, *ibidem*.; três níveis (Rosch e seus colaboradores, 1978). In: GÓMEZ MOLINA, J. R., *ibidem*, 2008a, p. 494. Consideramos a segunda proposta mais profícua, por um lado, porque, devido ao reduzido número de níveis de abstração, evitará a fácil dispersão/confusão dos alunos no momento de fazer a correspondência correta de determinado vocábulo ao seu nível e, por outro, porque, embora não apresente um grande leque de níveis, garante igualmente a objetividade desejada.

²⁴³ LUQUE DURÁN, J. de Dios, *op. cit.* O autor defende que o centro da categorização “son las palabras lexicalizadas a una distancia media, ni muy distantes ni muy alejadas de la realidad”. Segundo ele, o nível básico caracteriza-se por um conjunto de factos: “1) es el nivel más alto en el que una simple imagen mental puede reflejar la categoría entera, 2) es el nivel más inclusivo en el cual las categorías pueden ‘espejar’ la estructura de los atributos percibidos en el mundo, 3) es el nivel comprendido y usado en primer lugar por los niños, 4) es el nivel al que en el curso de la historia de la lengua entran por primera vez las palabras, 5) es el nivel en el que se organiza la mayor parte de nuestro conocimiento, 6) es el nivel que tiene los lexemas primarios más cortos, 7) es el nivel en el que los términos se usan en contextos neutros”.

²⁴⁴ GÓMEZ MOLINA, J. R., *op. cit.*

fundamental apostar neste nível ao longo do processo de ensino-aprendizagem das LE, propiciando a aprendizagem e ordenação dos vocábulos, assim como toda a informação que lhes está subjacente. Relativamente ao E/LE, tal processo conseguirá ser bem sucedido, tendo como ponto de partida qualquer um dos níveis de categorização, desde que as palavras em análise pertençam ao vasto leque de unidades lexicais com semelhanças entre a LM do aluno português e a LE em estudo.

Vários linguistas investigadores do tema (Aitchison, 1987; Chomsky, 1995, por exemplo) consideram que o léxico mental apresenta uma estrutura bem organizada, mas é muito difícil “descubrir el mapa detallado de dicho almacenamiento”²⁴⁵. Aitchison, ao introduzir o conceito teórico de rede, para definir o léxico mental, sugere-nos que “Perhaps we should imagine [works] (...) as linked together in a gigantic multi-dimensional cobweb, in which every item is attached to scores of others”²⁴⁶. De acordo com Gómez Molina, estas conexões em rede criam-se à base de hábitos resultantes do uso linguístico, por exemplo: *coche/neumático, libro/hoja, playa/arena*.

O mesmo autor refere que os falantes de uma língua costumam estabelecer diferentes tipos de relações básicas entre as unidades lexicais. Essas correspondências podem ser feitas com base na coordenação (*profesor - alumno / cuchara - cuchillo - tenedor*), em combinações sintagmáticas (*importancia capital / tableta de chocolate*), em relações hierárquicas (*maíz - harina / infusión - té*), e na seleção do par se a palavra estímulo é elemento de uma parêntese ou tem opostos evidentes, como acontece nos sinónimos (*fortuna - suerte / comfortable - cómodo*) e antónimos (*alto - bajo / día - noche*), por exemplo.

Tendo em conta as características assinaladas, conclui-se que as unidades lexicais armazenam-se na memória em redes associativas e a sua organização é efetuada segundo noções e subnoções (Gómez Molina, 2008a: 495). De acordo com a opinião de Molina, a imagem do *lexicón mental* como uma rede é a mais consensual; ele aponta as características mais importantes:

- “- la red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, etcétera;
- la red es un sistema fluido y dinámico; está en constante modificación, motivada por las nuevas informaciones que entran y que pueden modificar la información existente o establecer relaciones distintas;
- la cantidad de asociaciones de cada palabra es variable; no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades;

²⁴⁵ GÓMEZ MOLINA, J. R., *Ibidem*, p. 495.

²⁴⁶ Procurando explicar da melhor forma possível o conceito de léxico mental, Jean Aitchison utiliza uma frase de J. A. Fodor que considera ser uma imagem mais sofisticada: “Suppose the mental lexicon is a sort of connected graph, with lexical items at the nodes with paths from each item to the other”. In: FODOR, J. A., *The Modularity of Mind*, MA: MIT Press, Cambridge, 1983, p. 80, *apud* AITCHISON, J., *Words in the Mind, An introduction to the Mental Lexicon*, Blackwell Publishing, Oxford, 2003, p. 84.

- unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas (campos semánticos, morfosemánticos, temáticos, léxicos), y otras son personales”²⁴⁷.

Além do exposto, é indispensável referir que o léxico mental é construído através de processos distintos, variando consoante a língua (LM, L2 ou LE) que o falante adquire ou aprende. Embora a organização lexical se baseie em fundamentos universais que proporcionam um conjunto de capacidades habituais aos falantes de uma língua, sejam nativos ou não, ela não terá a mesma estruturação na aquisição da LM e na aprendizagem das LE, por exemplo. Se, ao adquirir a LM, há um processo involuntário e inconsciente²⁴⁸, que leva à construção automatizada do léxico mental, o mesmo não ocorre na aprendizagem da L2 ou da LE, caso em que a organização beneficia da presença de relações semanticamente motivadas²⁴⁹. É neste plano, que a apresentação do vocabulário deverá ser realizada em contextos bem determinados.

Claramente, a organização do léxico mental varia de acordo com a essência do fenómeno linguístico (aquisição ou aprendizagem), assim como todos os processos que lhe estão subjacentes. Esta ideia é defendida por Channell e corroborada por MacCarthy ao afirmar

“What we should not necessarily assume is that the mind organizes the lexicon of a second language in the same way as it does its first, nor that the processes of comprehension and production necessarily operate on the same mental bases”²⁵⁰.

As orientações teóricas apresentadas e analisadas previamente, assim como a metodologia relativa ao ensino do léxico leva-nos a concluir que este processo reveste-se de um carácter próprio, dependente de alguns requisitos. Por exemplo, torna-se fundamental que o professor adote uma prática letiva planificada e as aulas dedicadas ao estudo do vocabulário sejam concebidas criando contextos adequados à apresentação e uso das unidades lexicais. Com o intuito de garantir a melhor qualidade à construção do léxico

²⁴⁷ GÓMEZ MOLINA, J. R., *op. cit.*

²⁴⁸ Esta aprendizagem não inclui o estudo metalinguístico iniciado geralmente por volta dos seis anos de idade, momento em que a criança inicia o seu percurso escolar no primeiro ciclo do ensino básico.

²⁴⁹ A construção do léxico mental, através da aquisição da LM ou da aprendizagem de uma L2 ou LE dependerá sempre do momento em que começa o contacto/estudo do idioma. A idade constituirá um fator determinante nesse processo, levando a que sejam necessárias mais ou menos exposições (LM), ou técnicas de ensino e estratégias de aprendizagem, e estas se mostrem profícuas ou não.

Neste momento, parece-nos oportuno fazer uma curta conceptualização, referindo que as técnicas de ensino são, de acordo com Santos Gargallo (2004: 49), os procedimentos ou atividades “que proponemos en el aula para desarrollar unos contenidos precisos y así lograr los objetivos concretos que nos hayamos fijado. Las técnicas hacen que el método sea operativo, que los principios teóricos en que está basado se exterioricen” através dos recursos que o professor pode utilizar na apresentação/ensino da(s) unidade(s) lexical(is). Por sua vez, estas técnicas convertem-se em estratégias de aprendizagem e consolidação quando são empregues pelo aluno, com o objetivo de, por exemplo, superar deficiências lexicais como o desconhecimento de uma palavra em determinado contexto comunicativo.

Na nota de rodapé 279 deste capítulo, enunciaremos um vasto leque de técnicas e estratégias a utilizar no ensino e aprendizagem das L2 e LE e, em especial, do E/LE.

²⁵⁰ McCARTHY, M., *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 1990, p. 34.

mental, base de um processo de aprendizagem profícuo, é necessário proporcionar aos alunos estratégias úteis ao desenvolvimento da capacidade criadora e associativa.

A sugestão passa por atividades de expressão, compreensão, interação e mediação e, em simultâneo, pelo aproveitamento de diferentes elementos que assegurem um *input* compreensível. A realização de distintas tarefas (audição de enunciados, leitura de textos de natureza diversa, interação e produção orais e escritas, visionamento de situações de comunicação e atos de fala...) permitirá desenvolver cada uma das subcompetências (sociolinguística, discursiva, estratégica e gramatical) indispensáveis à comunicação diária. Tais atividades devem ser objeto de cuidada estruturação, tendo em vista a aplicação de técnicas e estratégias de associação lexical, que permitam formar redes de palavras coerentes e úteis.

Relativamente a todas as tarefas, Marta Baralo defende que estas

“deberían favorecer las estrategias de asociación de las piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación)”²⁵¹.

Como temos vindo a constatar, o estudo de uma língua, recorrendo a associações, é uma orientação amplamente defendida²⁵². Estamos convictos de que a relação estabelecida entre unidades lexicais é um procedimento linguístico instigador das capacidades criativa e organizativa de qualquer falante, em geral, e do estudante de L2 e LE, em particular. As suas mentes desenvolvem-se com base no que poderemos considerar como sendo ligações ou hiperligações, dependendo da dificuldade vocabular de cada associação. Supondo que geralmente o estudo parte do nível designativo elementar, haverá ligações ao nível geral e específico quando a associação se refere apenas a uma palavra, e existirão hiperligações sempre que os enunciados apresentarem mais do que um vocábulo.

Facilmente se depreende que as hiperligações, à semelhança das ligações, supõem um trabalho prévio e cuidado no ensino do vocabulário, facilitando assim a realização de cada

²⁵¹ BARALO OTONELLO, M., “El lexicon no nativo y las reglas de la gramática”. In: Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García (eds.), *Estudios de Lingüística, Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Universidad de Alicante, Alicante, 2001, pp. 35-36.

²⁵² Gómez Molina (1997: 74-75) sustenta que “Las asociaciones propiciadas por la pertenencia de ciertas unidades a un campo semántico o a una familia léxica pueden (y deben) aplicarse desde el comienzo del aprendizaje lingüístico mediante actividades basadas en la estructuración del léxico y en la interacción comunicativa. Los enfoques modernos, frente a la teoría de la red, consideran más conveniente complementar el significado designativo con el significado expresivo, dimensión semántico-pragmática que constituye el elemento esencial de la función del signo lingüístico: vivienda: indicar partes de la casa, localización, características, preferencias, etc.; tienda: solicitar productos, preguntar precios, preguntar las características de un producto, comparar objetos, etc.; banco: solicitar cambio, pedir dinero, rellenar un cheque, monedas,...”. In: “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”. In: *Revista de estudios de adquisición de la lengua española: (REALE)*, Universidad de Alcalá de Henares, Departamento de Filología, volume 7.

agrupamento lexical. Todavia, é importante ter presente que aquelas serão efetuadas num nível de estudos preferencialmente intermédio ou avançado, sendo o nível inicial o contexto próprio à execução de associações entre unidades lexicais simples. Enquanto nas ligações lexicais, o aluno/falante relaciona lexemas sem atender ao seu género²⁵³, por exemplo; nas hiperligações, o aprendente terá um conhecimento mais aprofundado da L2 ou LE, podendo realizar associações entre unidades pluriverbais (colocações ou locuções, por exemplo), mais complexas por natureza.

Procurando ilustrar a nossa reflexão, esboçamos um esquema que explica como será o processo de associação lexical no caso do aluno de E/LE:

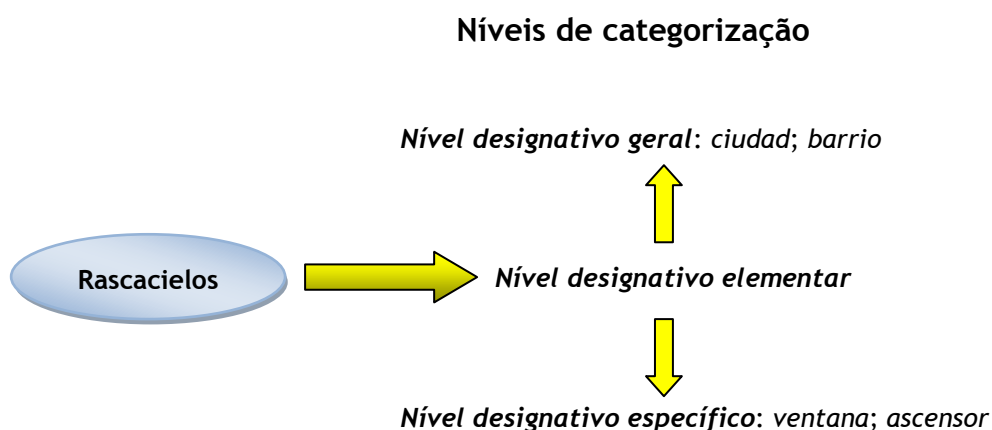


Figura 5 - Ligações lexicais

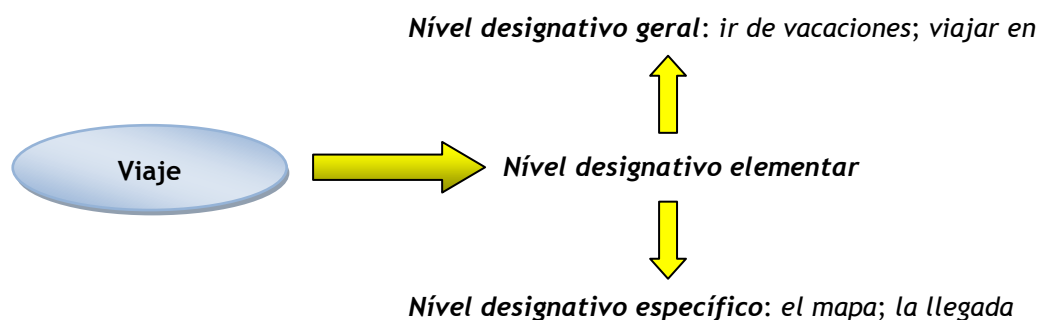


Figura 6 - Hiperligações lexicais

²⁵³ Nas ligações lexicais, o aluno/falante de LM portuguesa associará as unidades *árbol* ou *paisaje* com outras (artigo, adjetivo,...) mesmo sem saber o respetivo género. No entanto, caso tente utilizar estes vocábulos, semelhantes aos correspondentes na sua LM, seguramente cometerá erros, uma vez que em espanhol ambos são de género masculino: *el árbol* (*El pino es un árbol de hoja perenne.*); *el paisaje* (*Desde mi balcón, se puede ver un paisaje precioso.*). Tal capacidade será desenvolvida posteriormente, em níveis ou fases de ensino mais avançados, quando estudar os substantivos de género irregular.

Em qualquer tipo de associação lexical - ligações ou hiperligações -, a unidade lexical do nível designativo elementar pode deixar de fazer parte deste nível e integrar o designativo específico ou geral. Será o professor que, ao eleger o campo semântico-lexical, definirá qual(is) o(s) vocábulo(s) a integrar no nível designativo elementar, constituindo depois os outros dois níveis. Estes, por sua vez, funcionarão sempre na dependência do elementar, que funciona como base e ponto de partida da aprendizagem vocabular. O(s) lexema(s) do nível elementar, embora seja(am) potenciado(s) tanto no nível designativo específico como geral, vendo alargado o seu horizonte significativo e utilitário, é a informação lexical mais facilmente retida na mente do aluno.

Conseguir disponibilidade e adequação lexical em futuras aplicações não é uma tarefa simples. O uso intermitente do E/LE no quotidiano do aprendente²⁵⁴ ou mesmo a ausência da sua utilização depois dos primeiros contactos (na aula) serão fatores determinantes para o esquecimento do idioma. Tal situação levará ao entorpecimento linguístico, que afetará o desempenho do discente, limitando-o quando tentar aceder ao leque vocabular anteriormente aprendido. A fim de evitar essa limitação linguística e procurando fomentar o uso autónomo e instintivo do vocabulário, M^a José Gelabert, Isabel Bueso e Pedro Benítez defendem a realização de um labor continuado na sala de aula, que envolva atividades de revisão²⁵⁵.

“El trabajo de léxico tiene que ser diario. Nunca «perderemos tiempo» si dedicamos diez o quince minutos de nuestras clases a revisar el léxico trabajado anteriormente; éste debe revisarse y reutilizarse con el fin de llegar a la automatización en el uso”²⁵⁶.

Na apresentação das unidades lexicais, o professor deve ter em consideração o valor didático das técnicas a adotar, com vista à promoção de uma disponibilidade lexical íntegra, por parte do aluno. Na memória do aluno, é fundamental manter as unidades ativas e, em paralelo, toda a informação essencial ao conhecimento de cada uma²⁵⁷. É neste contexto que surge a importância inquestionável de preparar e realizar diferentes atividades²⁵⁸ na sala de

²⁵⁴ O resultado dos questionários (Anexo 5) reflete, claramente, a utilização da língua espanhola, por parte dos alunos inquiridos, sendo que a esmagadora maioria apenas usa o espanhol dentro da sala de aula.

²⁵⁵ Além da pertinência e utilidade, defendidas pelos autores, relativamente ao cômputo geral das atividades desenvolvidas na aula, também consideramos que o trabalho contínuo, e orientado, fora deste espaço pedagógico desempenha uma função determinante no aperfeiçoamento da competência comunicativa do aluno.

²⁵⁶ GELABERT, M^a. José, *et alii*, “La importancia del tratamiento léxico”. In: *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Cuadernos de DIDÁCTICA del español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2002, p. 58.

²⁵⁷ No próximo capítulo (III), ao apresentar o modelo em espiral, faremos referência aos pontos de análise necessários para conseguir o conhecimento pleno da unidade lexical.

²⁵⁸ Entre as atividades realizáveis, podemos destacar a análise de sinónimos e antónimos do vocábulo apresentado; a elaboração de listas com as palavras derivadas da apresentada; a definição da unidade lexical na língua que está a ser aprendida; a contextualização do lexema em frases; a exploração de campos semânticos a partir da palavra dada; etc.

aula. A sua concretização deve contemplar a possibilidade do aluno fazer associações entre as novas palavras e outras já conhecidas, criando redes de significados que o ajudarão a consolidar as aprendizagens realizadas até então.

Com o objetivo de o aluno não esquecer os conteúdos lexicais estudados, M^a José Gelabert, Isabel Bueso e Pedro Benítez (2002: 57-58) propõem tarefas que designam de pós-atividades. Os autores sugerem vários exercícios entre os quais destaco a solicitação ao aluno para escrever frases com as novas palavras que aprendeu na aula e a preparação de cartões onde constem os novos vocábulos, as respetivas definições e uma frase que os contextualize. Além destas atividades, indicam também a possibilidade de explorar jogos didáticos, uma vez que se revelam “muy productivos y motivan muchísimo”²⁵⁹.

Um dos papéis fundamentais do professor é levar até ao aluno, à sua mente, as unidades lexicais da língua em estudo, transmitindo-lhe toda a riqueza (linguística, social e cultural) que elas encerram. Será certamente desta forma que o aprendente construirá uma estrutura léxico-mental capaz de realizar atualizações coerentes, perfeitas e adequadas do léxico aprendido. Procurando concretizar tal intuito, a apresentação dos conteúdos lexicais deve ser realizada com rigor, atendendo aos objetivos delineados no início do estudo, sem nunca descurar os interesses do aluno e o contexto onde este se insere.

4. Características metodológicas sobre o estudo do léxico

Ao ensinar uma LE ou L2, torna-se essencial determinar quais os procedimentos a adotar ao longo do processo. O professor tem a delicada tarefa de eleger a abordagem didática que seguirá ao cumprir a função de ensinar vocabulário, procurando desenvolver, em paralelo, a competência comunicativa do aluno. Durante a aprendizagem linguística, a conduta metodológica representará sempre uma das bases inquestionáveis para a construção sólida da competência lexical que, posteriormente, auxiliará o aprendente a interagir nos diversos contextos comunicativos onde esteja inserido.

A formação de um suporte vocabular mental amplo, consistente e ajustado às necessidades do aluno é naturalmente um dos principais objetivos do professor. Tal facto leva-nos a considerar como fulcral o momento da apresentação do vocabulário, isto é, a fase prática do marco teórico eleito pelo docente. Neste âmbito, faremos referência a algumas posições sobre o ensino do léxico, expondo os modelos de intervenção pedagógica e

²⁵⁹ GELABERT, M^a. José, *et alii*, *ibidem*.

Entre os diversos jogos mobilizadores do interesse dos alunos, podemos fazer referência ao loto com datas, à sopa de letras, à mímica com posterior indicação do que se representa, às palavras cruzadas, adivinhas, etc.

respetivas implicações metodológicas. Das orientações a referir²⁶⁰, estarão em destaque especialmente três: a exposição metodológica de Gómez Molina, a proposta de Higuera e o contributo de Lewis.

A eleição das diretrizes teórico-práticas indicadas prende-se com as características expostas por cada investigador. Os princípios defendidos por eles (atividades relacionadas com a compreensão auditiva; a segmentação das unidades lexicais (a fraseologia); o valor do contexto e cotexto; a apresentação do vocabulário por temas e a importância das técnicas aplicadas; a formação de redes de significados; a funcionalidade dos campos semânticos; a adequação à situação comunicativa; a interpretação das estratégias de armazenamento e a recuperação do léxico) são partilhados e desenvolvidos na nossa proposta metodológica ao longo do Capítulo III.

Concretizando as sugestões destes linguistas, em conjunto com a atuação metodologia por nós apresentada, acreditamos que é possível realizar um estudo aprofundado da componente lexical dentro e fora da aula de E/LE. Em todo o processo de ensino-aprendizagem do léxico, é fundamental determinar de forma rigorosa as diferentes fases a seguir, atendendo sempre à idade e personalidade do aluno, ao seu nível de conhecimentos linguísticos relativamente ao idioma a aprender, ao usos que este faz do E/LE, aos níveis de aprendizagem, à interação do discente na aula, a filtros afetivos como a atitude, motivação, entusiasmo e ansiedade e aos interesses e necessidades do aluno. Outro aspeto muito relevante é a tarefa de ensinar ao estudante estratégias para este aprender e organizar autonomamente o novo vocabulário.

O processo de ensino-aprendizagem lexical constitui um fenómeno didático exigente, complexo e multifacetado. Julgamos que não existe qualquer dúvida sobre as dificuldades que o professor enfrenta ao preparar-se para ensinar vocabulário. A tarefa de seleccionar as unidades lexicais, que poderão ser mais profícuas na interação comunicativa quotidiana do estudante, é extremamente delicada. Tal esforço pedagógico reveste-se de uma intrincada natureza, uma vez que na maioria das situações não é possível determinar, a médio e longo prazo, em que circunstâncias o aluno usará o espanhol, além de, não raras vezes, a metodologia adotada em situações análogas não se revelar igualmente profícuas.

As palavras do investigador Gómez Molina são um testemunho fiel desta complicada realidade

“... aprender léxico es una actividad que no acaba nunca, que no se puede enseñar en su totalidad y que no existe método alguno que sirva para todas las situaciones de enseñanza-

²⁶⁰ Atualmente, existe um vasto leque de fundamentos teórico-conceptuais e propostas metodológicas aplicáveis ao ensino do léxico, espelho da atenção crescente que lhe tem sido concedida nas últimas décadas. Daí que, mais à frente, tenhamos o cuidado de fazer alusão a diversos autores e respetivas obras, pertencentes a esse extenso cenário dedicado à investigação lexical. Embora nos identifiquemos, em geral, com os princípios orientadores dos estudos mencionados, a nossa referência será meramente enunciativa, uma vez que o principal objetivo não é realizar a explanação pormenorizada dos conceitos e linhas de aplicação apresentados, mas antes delinear um panorama investigador, fazendo o seu enquadramento temporal.

aprendizaje de la segunda lengua o lengua extranjera, así como que varias técnicas para lograr un mismo objetivo pueden ser igualmente válidas”²⁶¹.

Encarando o ensino e a aprendizagem do léxico nestes termos, procuraremos expor alguns dos aspetos metodológicos mais relevantes que condicionam a competência semântico-lexical e o seu desenvolvimento. Analisaremos também os elementos principais que compõem e orientam o processo de apresentação do vocabulário na aula de E/LE. A exposição e análise a realizar têm como base as posições teórico-práticas dos estudiosos visados na página anterior. Ao longo do próximo capítulo, redimensionaremos estas bases didáticas através da nossa proposta.

Antes de apresentar qualquer orientação metodológica defendida pelos linguistas já referidos, parece-nos oportuno aludir a duas características inerentes ao processo de aprendizagem lexical: o dinamismo e a acumulação de unidades lexicais (Gómez Molina, 2008a: 499). A quantidade de léxico a que o aluno é exposto em cada aula²⁶² constitui um fator decisivo para a qualidade da sua aprendizagem e consolidação. Se limitarmos o estudo lexical a um número reduzido de unidades, certamente o aluno conseguirá adquirir um domínio (compreensão, retenção e uso) mais sólido dos conteúdos vocabulares selecionados pelo docente.

Várias investigações indicam um número específico e adequado de unidades lexicais a serem estudadas numa aula. Segundo Gairns e Redman (1986), por exemplo, “hemos de procurar no trabajar demasiadas unidades léxicas en la misma clase, entre ocho y doce”²⁶³. Por sua vez, Gómez Molina, baseando-se neste e noutros estudos, refere que “entre seis y diez exposiciones son suficientes”²⁶⁴. No global, partilhamos destas opiniões, embora julguemos ser uma tarefa arriscada fazer qualquer indicação numérica, devido a alguns dos fatores, anteriormente indicados, que rodeiam todo o processo de ensino e aprendizagem lexicais.

Dentro da mesma linha didática, Molina (2008a: 499) alude a outro elemento basilar para a estruturação da competência comunicativa do aluno: a repetição das unidades lexicais.

²⁶¹ GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, “La subcompetencia léxico-semántica”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 1ª reimpressão 2008a, p. 498.

²⁶² Temos como referência as aulas de 90 minutos.

²⁶³ GÓMEZ MOLINA, J. R., *ibidem*, p. 499.

Embora seja arriscado referir números, consideramos que, no caso do aluno português, aprendente de E/LE, poderemos aumentar a quantidade de unidades lexicais, porque a LE em aprendizagem apresenta muitíssimas semelhanças (fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas) com a sua LM. Confirmando esta ideia, Nation (1990) afirma que “el esfuerzo requerido para el aprendizaje de una nueva unidad léxica depende de varios factores, entre ellos, la lengua materna del estudiante (...) así como la dificultad intrínseca de la unidad léxica”. In: GÓMEZ MOLINA, J. R., *ibidem*.

Neste contexto, parece-nos importante realçar a necessidade do professor de E/LE ter em conta a disparidade existente, por exemplo, entre alunos de nível 1, com 11-12-13 anos, a frequentar o 7º ano de escolaridade, e estudantes com 15-16 anos, também de nível 1, mas no 10º ano. Com certeza que, ao aprender vocabulário, a capacidade de aprendizagem dos alunos mais jovens é muito diferente da possuída pelos mais velhos, uma vez que estes terão um nível de conhecimentos linguísticos da sua LM que lhe permitirão fazer associações dificilmente realizadas por aqueles.

²⁶⁴ GÓMEZ MOLINA, J. R., *ibidem*, p. 500.

O autor considera que “las repeticiones distribuidas en el tiempo (reutilización) favorecen la consolidación frente a las realizadas en una sola clase, lección, unidad didáctica o tarea”²⁶⁵. Como é evidente, o aumento de exposições lexicais será uma forma aconselhável e benéfica de imergir o aluno em contextos discursivos que lhe permitem o contacto e consequente aperfeiçoamento da LE em aprendizagem.

A quantidade de repetições dependerá sempre de vários fatores (a planificação letiva²⁶⁶, as motivações dos discentes, os seus interesses, assim como as necessidades e graus de dificuldade, distintos por natureza - a sala de aulas é composta por um universo heterogéneo de alunos), que devem ser harmonizados com a prática docente, a fim de facultar ao estudante um leque contínuo e variado de mostras linguísticas. A ligação permanente com o idioma, através de reproduções sucessivas, fará do aprendente um centro ativo de receção, transformação e produção de mensagens, rotina fundamental ao aprender qualquer LE ou L2.

4.1. Condutas metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário

A forma de apresentar o vocabulário é uma tarefa didática que tem vindo a suscitar cada vez mais interesse no meio académico. O sinal inequívoco dessa atenção é a existência de diversas visões metodológicas, que introduzem um conjunto notável de perspetivas teórico-práticas. Tal diversidade permite conhecer técnicas de ensino e estratégias de aprendizagem fundamentais ao estudo lexical e, em simultâneo, auxilia a construção de um saber prático mais íntegro, que fomenta a progressão e o enriquecimento tanto do professor, como do aluno.

Entre as propostas metodológicas consagradas a este processo, e em especial ao ensino e aprendizagem do E/LE, destacamos as de Lahuerta e Pujol (1993), Gómez Molina (1997, 2004), Higuera (1996, 1997), e as monografias de Cervero e Pichardo (2000) e Alvar Ezquerro (2003). Relativamente às LE e L2 em geral, podemos fazer referência aos estudos de Buzan (1974), Galisson (1979, 1991), Krashen e Terrel (1983), McCarthy (1990), Lewis (1993, 1997, 2000), Coady e Huckin (1997), Bogaards (2001) e Nation (2001).

Como tínhamos aludido anteriormente, ocupar-nos-emos em concreto de três orientações didáticas: a exposição metodológica de Gómez Molina, a proposta de Higuera e o contributo de Lewis. Estes investigadores e os respetivos estudos constituem um evidente

²⁶⁵ *Idem, ibidem.*

²⁶⁶ A propósito deste fator, lembremo-nos de que a escola é um espaço dinâmico onde se partilham múltiplas experiências e realizam diversas atividades, estabelecidas no início do ano letivo ou enquadradas no plano de estudos ao longo desse ano escolar, o que, não raras vezes, leva a reajustamentos pontuais na organização do trabalho e, em consequência, à redução ou não do tempo destinado a certas tarefas.

auxílio para o ensino do léxico, conjugando a teoria com a prática. Através das suas inferências metodológicas, fazem conceptualizações e demonstram trajetos didáticos extremamente úteis e adequados à análise lexical das segundas línguas.

A investigação apresentada por Gómez Molina ocupa um lugar relevante tanto ao nível epistemológico, como metodológico. Ao conceber a sua exposição, o linguista relaciona-a, não só com as diferentes áreas da Linguística e correspondente aplicação, mas também com outras disciplinas adjacentes, associação bem evidente nas seguintes palavras

“Epistemológicamente, está relacionado con la lingüística²⁶⁷, pues hace referencia a la estructura del sistema léxico, a la formación de palabras, a las tipologías léxicas, etc.; con la lexicología, dado que su objeto de estudio son las unidades léxicas y utiliza procedimientos léxico-estadísticos; con la etnolingüística, pues no olvida la dimensión cultural que encierra nuestro léxico, en especial, las unidades fraseológicas; con la Sociolingüística como reflejo de las variables sociales, estudios de disponibilidad léxica, adecuación a la situación comunicativa, etc.; con la psicolingüística, ya que toma en consideración el desarrollo de la interlengua; con la lingüística cognitiva, pues trabaja las categorizaciones, resalta la importancia de los procesos cognitivos así como las estrategias de almacenamiento y recuperación del vocabulario, etc.; y con la lingüística aplicada, pues se trata de la enseñanza-aprendizaje del componente léxico del ELE. Es decir, no existe dicotomía gramática-léxico y contempla los aspectos formales, funcionales y semántico-discursivos del léxico español”²⁶⁸.

Estamos convencidos de que a visão metodológica do linguista (esboço didático e indicações de procedimento) constitui, por ventura, um dos contributos metodológicos mais íntegros ao serviço do ensino lexical. Essa integridade é bem evidente, por exemplo, na abrangência de campos científicos - atrás assinalados - em que assenta a base teórica da exposição metodológica inicialmente sugerida por Gómez Molina (1997) e mais tarde atualizada (2004). Além disso, ao nível didático, transmite ideias e conselhos profícuos ao docente no momento de organizar o processo de ensino lexical e, em simultâneo, dispensa atenção à aprendizagem do aluno.

Assim, tendo em conta essa bidimensionalidade metodológica, o autor integra dois planos na sua proposta: um focado no estudante e outro no professor. O primeiro está direcionado para a aprendizagem do aluno e destaca a importância de trabalhar a estruturação do léxico como sistema linguístico em todos os níveis, salientando que nos iniciais é fundamental desenvolver a semântica cognitiva (categorização e associações lexicais, entre outras) e o uso. Refere também que, embora se deva ter em conta qual(is) o(s) objetivo(s) de aprender espanhol, existirá sempre um vocabulário básico, semelhante ao do falante nativo, oferecido pelo docente.

²⁶⁷ Os sublinhados que surgem ao longo do texto citado são da nossa autoria.

²⁶⁸ GÓMEZ MOLINA, J. R., *ibidem*, p. 502.

Na opinião de Gómez Molina, apesar da aplicação, em certos momentos, das estratégias de aprendizagem utilizadas na LM, o aluno ao estudar uma LE ou L2 necessita de desenvolver outras estratégias que lhe possibilitem, além de armazenar e usar o léxico (espanhol), ganhar autonomia ao longo do processo. Por último, o linguista defende que o estudante deve elaborar o seu próprio dicionário, com o intuito de realizar uma aprendizagem personalizada que auxilie a retenção e posterior uso lexicais. Os mapas mentais ou as redes semântico-lexicais, por exemplo, configurarão a sua estrutura, substituindo as listas de vocabulário.

O segundo plano diz respeito ao desempenho do professor na sala de aula. Gómez Molina destaca a importância do tratamento lexical como propósito básico do programa de E/LE, sublinhando a conveniência de trabalhar sistematicamente o vocabulário. Neste sentido, dá relevância ao planeamento do léxico através de uma escolha e gradação cuidadas, e à preparação de atividades que desenvolvam a compreensão, a retenção e a utilização de unidades lexicais. O linguista enfatiza o uso de estratégias de aprendizagem e comunicação que permitam ao aluno melhorar o seu vocabulário.

Com o objetivo de ilustrar os diferentes aspetos a ter em consideração e tarefas a realizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem e enriquecimento do léxico espanhol como LE ou L2, o investigador espanhol propõe um modelo didático acompanhado da respetiva exposição metodológica²⁶⁹:

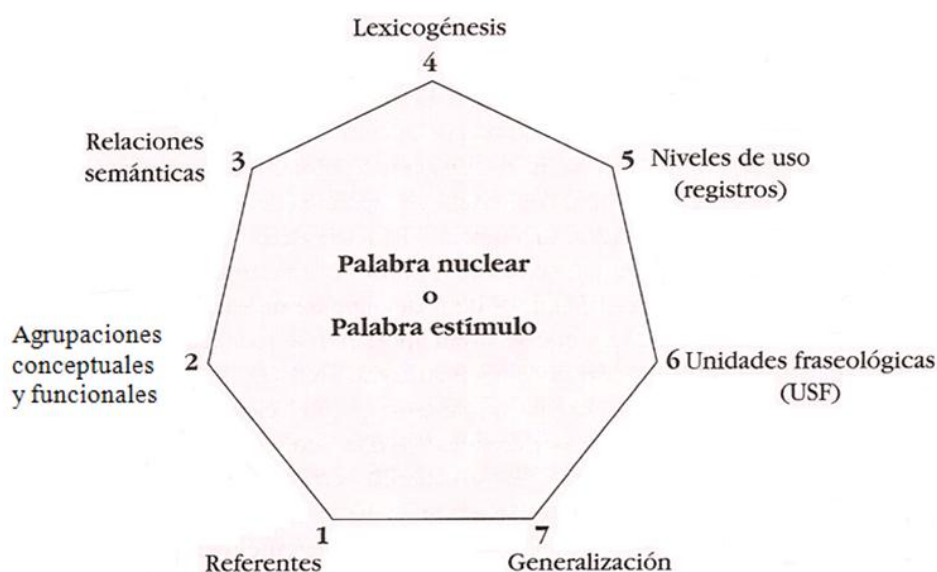


Figura 7 - Exposição metodológica para a aprendizagem do léxico proposta por José Ramón Gómez Molina

Através do esquema heptagonal, é apresentado um modelo didático organizado a partir de uma palavra nuclear/estímulo, que funciona como início de um delicado processo. Esta sugestão metodológica propõe várias atividades enquadradas numa sequência de pontos,

²⁶⁹ Gómez Molina, J. R., *ibidem*, p. 503.

correspondentes a sete vértices²⁷⁰. É assim que se apresenta ao professor um guia auxiliador da prática letiva direcionada para o ensino do vocabulário e, em paralelo, uma ferramenta didática promotora do desenvolvimento e consolidação lexicais da língua objeto de estudo.

Relativamente a cada vértice do heptágono, encontramos uma justificação metodológica que explica em detalhe o procedimento a adotar. Os *Referentes* (1): neste ponto, o significado contextual da(s) palavra(s) nuclear(es) do texto assume grande destaque. É a partir dele, mediante uma *chuva de ideias*, que tentam recordar-se todas as relações possíveis com outras unidades lexicais, observa-se o seu uso comunicativo e dá-se relevo às combinações sintagmáticas e expressões frequentes. De acordo com o linguista, “el objetivo es activar el mapa conceptual y actualizar los conocimientos previos: esquemático, contextual y pragmático”²⁷¹.

Quanto às *Agrupaciones conceptuales y funcionales* (2), o principal objetivo é estabelecer dois tipos de relações: as paradigmáticas (categorização das unidades lexicais) e as sintagmáticas (regime preposicional dos verbos, colocações, etc.). Os campos semântico-lexicais representarão formas de conhecer a nomenclatura de cada realidade. Se, no primeiro caso, a associação de unidades permite deduzir certas classificações; no segundo, há a pretensão do estudante descobrir outras combinações e respetivo uso, depois de ter conhecimento das existentes no texto em análise.

Se, por exemplo, em determinada atividade de uma sequência ou unidade didática, o elemento nuclear/estímulo²⁷² é *saúde*, dentro das relações paradigmáticas podem indicar-se locais de tratamento ou atendimento aos doentes/utentes (*hospital, clínica, centro de salud, farmacia*, e sendo mais específico: *urgencias, consultorio*); objetos e produtos utilizados (*camilla, jeringuilla, termómetro, tiritas, venda, escayola, jarabe, pastillas, suero, vitaminas*); ações relacionadas com o elemento nuclear (*curar, doler, estornudar, operar, picar, toser, vacunar, pedir hora (para la consulta), poner una inyección, tomar la tensión*); grupos de substantivos (*alergia, anginas, fiebre, herida, irritación, sarampión, cardiólogo, cirujano, oftalmólogo, odontólogo*); grupos de adjetivos (*bien, mal(a/o), débil, agotado, fuerte, delgado, gordo, alegre, triste*).

Ainda tendo como referência o elemento estímulo *saúde*, representado neste caso por uma palavra, pode fazer-se referência às relações sintagmáticas analisando locuções (*con el corazón en la mano, dormir como un tronco, estar hecho polvo, estirar la pata, fuerte como un toro/roble, lágrimas de cocodrilo, sano y salvo*); colocações (*declararse una epidemia, conciliar el sueño, fino oído/olfato, fina vista, llorar amargamente*) e enunciados fraseológicos: enunciados de valor específico (*ahí le duele, no llegar la sangre al río*);

²⁷⁰ Como realça o investigador, poderá não ser necessário o desenvolvimento completo do heptágono, uma vez que “no todas las palabras clave permiten el desarrollo completo del heptágono, lo importante es procurar el diseño de las tareas más idóneas según las posibilidades que ofrezca la unidad léxica objeto de estudio”. In: *Idem, ibidem*, p. 504.

²⁷¹ GÓMEZ MOLINA, J. R., *ibidem*.

²⁷² Nas páginas 161-162, justificaremos esta designação, apresentando exemplos e referindo a sua função didática.

citações (*Sangre, sudor y lágrimas.* (W. Churchill)); refrãos/provérbios (*A grandes males, grandes remedios., Mano lavada, salud bien guardada., Mens sana in corpore sano.*) e fórmulas rotineiras (*Cuidate mucho., ¡Dios mío!, Gracias por todo., No sé qué te diga., ¿Qué mosca te (le, os, etc.) ha picado?, ¿Qué pasa?, ¡Qué te mejores!, Vamos a ver.*)²⁷³.

O vértice assinalado com o número 3 diz respeito às *Relaciones semánticas*. Este bloco dá ênfase às relações associativas, ou seja, às explicações referentes ao significado denotativo e conotativo das unidades lexicais. Como afirma Gómez Molina (2008: 505), a denotação alude ao significado objetivo que possuem as palavras fora de um contexto, e constitui a base da mútua compreensão para os usuários de uma língua, por sua vez, a conotação é mais complexa e está relacionada com variantes significativas que o falante associa a cada unidade lexical por motivos pessoais ou culturais. Ao observar as diretrizes do autor, compreende-se que, neste ponto do esquema didático, o dicionário assume grande relevância. Com o seu auxílio, realizam-se atividades que integram sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, polissemia, etc.

Nesta sequência de ideias e tendo em conta o campo semântico-lexical do elemento nuclear utilizado anteriormente, em conjugação com a análise denotativa e conotativa, apresentamos a palavra *jarabe*. O professor explicará aos seus alunos o conteúdo denotativo da unidade lexical: 'Preparado medicinal, líquido y pegajoso, generalmente de sabor dulce', *El médico me recetó un jarabe para la tos*. E, dentro do significado conotativo deste vocábulo, poderá fazer referência a outras variantes²⁷⁴: 1. 'Paliza como medio de disuasión o de castigo' - quando utilizado na expressão 'jarabe de palo'²⁷⁵ -, *Es un maleducado y lo que necesita es jarabe de palo*. 2. 'Palabras vanas' ou 'Promesas incumplidas' - quando utilizado na expressão 'jarabe de pico' -, *Jarabe de picos a muchos ha hecho ricos*.

Com o intuito de potenciar o trabalho dentro da sala de aula, fazendo uso do dicionário, poderão também realizar-se atividades que visem a polissemia²⁷⁶. Como exemplo, destacamos o vocábulo *inyección*: 1. 'Sustancia que se inyecta', *El médico me recetó una inyección contra la gripe*. - campo semântico da saúde; 2. 'Introducción a presión de una sustancia, especialmente de un fluido, en un cuerpo o en una cavidad', *Los coches más*

²⁷³ Além destas, poderão fazer-se abordagens diferentes, visando outros conteúdos como o regime preposicional dos verbos, etc.

²⁷⁴ Além destas explicações, o docente poderá ainda alargar mais os horizontes semântico-lexicais dos alunos, fazendo referência a outras definições de *jarabe*, fora do campo semântico da saúde, mas existentes no espanhol de Espanha: 1. 'Bebida que se hace cociendo azúcar en agua hasta que se espesa, añadiéndole zumos refrescantes, *Me gustan los jarabes especiales para café y helados.*; 2. 'Bebida excesivamente dulce', *En esa tienda, se venden jarabes naturales*. Caso seja oportuno, o professor de E/LE também fará menção ao espanhol da América e respetivos usos: *Jarabe* - 'Danza popular en pareja, influida por bailes españoles' (México), *El jarabe es un género musical propagado por buena parte del occidente, centro y sureste de México.*; *Jarabe tapatío* - 'Baile de parejas sueltas, con paso y compás de zapateado' (México), *El jarabe tapatío es un baile de cortejo*.

²⁷⁵ O conhecimento do maior número possível de contextos semântico-lexicais onde cada unidade poderá surgir e o(s) respetivo(s) significado(s) são essenciais para que o aprendente usufrua de uma aprendizagem mais abrangente e rigorosa. É desta forma que, ao analisar a expressão *jarabe de palo*, além de aludir à(s) definição(ões) constante(s) no dicionário, se torna igualmente útil e necessário explicar a sua existência enquanto denominação de um 'Grupo musical' (*Pau Donés, el líder de Jarabe de Palo, habló ayer sobre su nuevo disco.*).

²⁷⁶ Designação utilizada quando uma unidade lexical tem mais do que um significado.

modernos tienen motores de inyección. - campo semântico da mecânica automóvel; 3. 'Aportación que puede servir de estímulo', *La llegada de su amigo supuso una inyección de energía para Magdalena.* - campo semântico das relações pessoais.

Em relação à *Lexicogénesis* (4), o conhecimento dos mecanismos de criação lexical é um dos aspetos essenciais da morfologia, que pode oferecer-se ao estudante quando se ensina vocabulário. É fundamental que o aluno compreenda a necessidade de não separar o gramatical do significativo. As atividades dedicadas a esta tarefa desenvolvem, por um lado, a relação associativa pelo significante e, por outro, a relação significante - significado. O estudo das relações associativas entre unidades lexicais que têm lexemas ou morfemas comuns pode fazer-se a partir de ângulos distintos (estático ou recetivo e produtivo ou dinâmico).

Molina considera que a criatividade lexical como manifestação exterior da estrutura interna do léxico mental do aluno e o aparecimento dos erros de interlíngua²⁷⁷ surgem como resultado do convite feito pelo professor ao aluno para gerar novas unidades lexicais (ponto de vista produtivo ou dinâmico). O aluno tem o auxílio da lexicogénesis para conhecer os valores das diferentes componentes morfológicas e a sua capacidade de atualização propicia a criação de unidades lexicais não normalizadas, consequência natural de um verdadeiro processo criativo.

Com os *Niveles de uso (registros)* (5), o linguista faz alusão à variação diatópica e diafásica da língua, e às atividades que delimitam o uso das unidades lexicais consoante a situação geográfica e sócio-comunicativa. Na variação diatópica, devem expor-se as variantes lexicais mais relevantes do espanhol da América (Espanha: gripe, resaca; Colombia: gripa, guayabo; México: gripa/gripe, cruda. Espanha: varicela; Chile: peste cristal/varicela; Argentina: varicela; Venezuela: lechina). Quanto à variação diafásica, é importante trabalhar as variantes adequadas aos diferentes contextos comunicativos (por exemplo, jergas, léxico culto, léxico estándar, léxico popular e tecnoletos), sem esquecer o valor semântico-pragmático do uso de certas unidades lexicais (atenuação, intensificação, ironia, etc.).

As tarefas relacionadas com os eufemismos (sufrir - padecer, soportar, aguantar, tolerar; morir - expirar, fallecer, descansar), com os diferentes significados que a situação comunicativa reclama (can - canódromo, *perródromo; perro - vida aperreada, *vida acaneada) e explicações sobre unidades de uma mesma família ou campo lexical que se especializam em níveis de uso diversos (sano, sanitario, sanidad // salud, saludable, bueno, beneficioso; enfermo, enfermizo, enfermero, enfermería, enfermedad // paciente, paciencia, médico (especialistas: cardiólogo, odontólogo, neurólogo, (p)sicólogo, (p)siquiatria, etc.) também são aspetos linguísticos enquadrados nesta secção (5).

O bloco das *Unidades fraseológicas* (6) centra-se na interpretação da linguagem figurada, adotando as noções sugeridas por Corpas Pastor (1996): colocaciones, locuciones e

²⁷⁷ Mais à frente, definiremos este conceito e faremos algumas considerações a seu respeito (cf. pp. 149-150 e 172-173).

paremias. Gómez Molina sublinha que o estudo desta linguagem, onde se registam muitas conceptualizações, supõe mais que o simples conhecimento do significado referencial. Nela, registam-se também as transferências negativas e positivas da LM a nível cultural. As expressões metafóricas relacionadas com a forma de vida e cultura espanholas e utilizadas frequentemente na comunicação oral devem ser apresentadas aos alunos pelo professor, interprete translinguístico. No fundo, o docente tem a tarefa de converter determinados aspetos da cultura espanhola em conceitos significativos para a experiência dos aprendentes.

O trabalho desenvolvido na sala de aula assume um papel determinante na aprendizagem e prática lexicais. O professor, ao trabalhar o aspeto semântico-pragmático das unidades fraseológicas, poderá fazê-lo a partir de um elemento nuclear/estímulo alvo de estudo (el color blanco: *quedarse (la mente) en blanco, ponerse blanco (como la pared), pasarse las noches en blanco, ir de punta en blanco, ser el blanco*) ou da área temática a que pertence (el cuerpo humano: *mano - abrir la mano, echar una mano, con el corazón en la mano, frotarse las manos; cabeza - no tener cabeza, bajar la cabeza, llenarse la cabeza de pajaritos, tener la cabeza hueca; etc.*); também será possível efetuá-lo tendo em consideração as funções comunicativas (saludos, despedidas, felicitaciones, intenciones, etc.).

O vértice da *Generalización* (7) é o último do esquema metodológico. Este bloco reporta-se à consolidação dos conteúdos estudados ao longo dos pontos anteriores, através de atividades de uso e repetição vocabulares. Ao preparar as tarefas de complemento lexical, o docente poderá atender a diferentes contextos de utilização, a procedimentos lúdicos (loto, sopa de letras, adivinhas, palavras cruzadas, etc.) e a tarefas que exijam algum processamento linguístico (relações semânticas, genolexicalização, etc.), mas sobretudo à produção de textos orais interativos e escritos individuais.

Gómez Molina sublinha que, através da estratégia metodológica em que assenta a sua proposta didática, o aluno é levado a descobrir (observação, análise e indução), praticar (hipótese, produção e experimentação), generalizar (sistematização) e conceptualizar (dedução e recapitulação mediante novas aplicações) o conhecimento em aprendizagem. O objetivo é conseguir que o aprendente alcance a conceptualização total das unidades no léxico mental, por meio de uma conduta bipolar (operativa e interpretativa).

Quanto a Marta Higuera, a investigadora afirma que a aprendizagem do léxico é um processo sem fim, nunca se dá por terminado. Num primeiro momento, os aprendentes tentarão organizar o conteúdo lexical²⁷⁸ de forma a possibilitar-lhes, mais tarde, o seu armazenamento e recuperação célere e efetiva. Para alcançar essa organização interior, cabe ao professor a delicada tarefa de estimular a mente do aluno, recorrendo a diversas

²⁷⁸ A linguista defende, tal como Molina (1997, 2004), que o ensino deste conteúdo deve ser realizado utilizando “el concepto de ‘unidad léxica’ en lugar del término ‘palabra’, puesto que ‘unidad léxica’ es un concepto más amplio, que engloba otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza-aprendizaje del léxico”. In: “Aprender y enseñar léxico”. In: N. Sans y L. Miquel (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua, Madrid, 1996, p. 112.

técnicas²⁷⁹ que o conduzam ao conhecimento pleno²⁸⁰ das unidades lexicais em estudo. Todo o labor docente será vital para a adoção da(s) estratégia(s) mais adequada(s), feita pelo estudante, não só ao procurar entender o significado denotativo dos vocábulos, mas também a relacioná-los, diferenciá-los e utilizá-los corretamente.

No período inicial, uma vez que o discente não dispõe de informação suficiente para formar redes significativas complexas, a aprendizagem do léxico processa-se através da criação de associações simples entre unidades. A linguista advoga a realização de atividades que apresentem “las relaciones de las unidades léxicas entre sí y sus capacidades combinatorias”²⁸¹ para auxiliar a sua inclusão no léxico mental. Seguindo tal conduta, fomentadora da criação de associações lexicais, o aluno poupa algum tempo e, gradualmente, constrói e agiliza a mecânica da sua estrutura linguístico-cerebral.

No entender da investigadora espanhola, o ensino lexical poderá efetuar-se mediante a apresentação de campos semânticos que abarquem diversas categorias das unidades lexicais (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios...) e construções frásicas onde estas surjam (unidades fraseológicas e expressões figurativas (provérbios, metáforas, etc.); convicção partilhada por Ronald Carter (1987). A ampla explanação dos conteúdos lexicais e consequente aprendizagem constituem partes de um mesmo processo que não é apenas quantitativo, mas que, sobretudo nos níveis intermédios e avançados, possui um carácter qualitativo.

²⁷⁹ A propósito das técnicas para a apresentação do léxico novo, Santamaría Pérez (2006: 49-53) diferencia dois tipos; divisão que se prende com o objetivo delineado pelo docente. Assim, se este quiser analisar o significado de uma unidade lexical isolada, a autora propõe (1) a utilização de suportes visuais (fotos, desenhos, diapositivos, etc.); (2) a representação, através de gestos, de estados de ânimo como *estar triste, alegre* ou *enfadado*; verbos de ação como *saltar, correr, reír*, etc.; (3) o uso de objetos reais (roupa, ferramentas, comida, etc.); (4) a definição de objetos (*bolígrafo* es un objeto que sirve para escribir); (5) a exemplificação (un *animal* es una, *hormiga*, un *oso*, una *ballena*, un *gorrión*, etc.); (6) a tradução (*tren* es *comboio* en portugués); (7) a exploração de sinónimos (*dialogar* es sinónimo de *conversar*), (8) de antónimos (*claro* es lo contrario de *oscuro*); (9) o aproveitamento de textos. Caso o docente opte por apresentar as relações existentes entre unidades lexicais, poderá (1) utilizar grelhas, para expor as diferenças e semelhanças entre um grupo de palavras ou para aprender as combinações sintagmáticas dos vocábulos; (2) empregar escalas, para mostrar significados relacionados, que podem ordenar-se de acordo com certa gradação; (3) elaborar mapas semânticos ou associogramas, que servem não só para apresentar unidades lexicais, mas também são um possível exercício de revisões. Consistem no agrupamento de palavras por temas: *la casa, la escuela, el jardín*, etc., e não se limitam a uma categoria gramatical; (4) fazer uso de sinónimos; (5) ressaltar as relações de inclusão mediante hipónimos; (6) utilizar árvores, que podem ser bastante úteis para dar ênfase às relações indicadas no número anterior (*Partes del cuerpo: cabeza, tronco, extremidades*); (7) apresentar o léxico contextualizado é uma boa forma de compreender o seu uso (gramática, significado, registro, etc.); (8) expor várias entradas lexicais que formam uma série fechada de elementos (*días de la semana, los meses, los colores*, etc.); seleccionar as palavras mais relevantes de um tema. Centrando agora a atenção na proposta metodológica de Marta Higuera, é bem evidente que a linguista opta por destacar o uso de mapas semânticos, grelhas, escalas e árvores como técnicas a aplicar no ensino do léxico. Daí, tendo em conta a classificação de Santamaría Pérez, enquadrarmos as sugestões de Higuera no segundo grupo de técnicas supramencionadas.

As técnicas supramencionadas, quando adotadas pelo aluno, funcionarão como estratégias de aprendizagem. De acordo com Isabel Santos Gargallo (2004: 38), essas estratégias são um “conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice”.

²⁸⁰ No próximo capítulo, ao descrever a nossa proposta metodológica, faremos a devida explicação do que entendemos ser o ‘conhecimento pleno’ de uma unidade lexical (cf. nota de rodapé 341, p. 159).

²⁸¹ HIGUERAS, M., *op. cit.*, p. 118.

Para obter o conhecimento pleno de uma unidade lexical, é necessário ter um leque muito vasto de diferentes informações sobre ela, que permita usá-la num contexto e contexto adequados, sem nunca esquecer as suas características discursivas. Daí que o ensino e aprendizagem lexicais não se confinem apenas à simples acumulação de elementos, mas também, apareçam associados à capacidade de interpretar corretamente o conteúdo léxico e fazer a respetiva utilização, ajustada ao momento de comunicar. Ao existir essa competência comunicativa, o aluno conseguirá, seguramente, fazer uma atualização lexical correta.

Na sua proposta (1996), Marta Higuera parte do conhecimento implícito que o falante nativo tem das unidades lexicais da própria LM, para depois o analisar e aplicar ao ensino do léxico numa LE ou L2. A investigadora considera que um falante tem o conhecimento integral de cada unidade quando possui uma vasta informação acerca dela; essa certeza prevê a sua utilização correta, do ponto de vista gramatical, e adequada, na perspectiva do contexto. Servindo de suporte a estas ideias, faz alusão a um conjunto de aspetos sócio-linguísticos imprescindíveis à existência do referido saber lexical, característico do ato comunicativo na LM.

Em primeiro lugar, contempla *la denotación y referencia* (1). Saber a relação que a unidade lexical mantém com o Mundo, a realidade a que faz alusão, é conhecer a sua denotação, independentemente do uso num contexto específico. A referência é, por exemplo, a pessoa, coisa ou ideia, a que se faz menção no momento de utilizar a unidade lexical. O segundo ponto - *el sonido o grafía, según el canal* - faz alusão à forma como uma palavra se pronuncia e escreve. No caso de um aluno de LM portuguesa (ou outra) que estude E/LE, é fundamental saber, por exemplo, quando deve utilizar a letra *b* e não *v* (*palabra* (espanhol) - *palavra* (português)) e como pronunciá-la nas situações em que a grafia é igual: *voz* (espanhol - consoante oclusiva bilabial sonora; português - consoante fricativa labiodental sonora²⁸²).

No bloco seguinte, Higuera reporta-se ao conhecimento de *Las estructuras sintácticas en las que aparece* (3) a unidade lexical. Este aspeto frásico é determinante para conseguir uma boa atualização vocabular. A explicação de uma palavra como *dejar*, por exemplo, não deve restringir-se apenas à transmissão dos respetivos significados, tornando-se indispensável fazer alusão às diferentes estruturas que o verbo pode integrar. Algumas dessas construções sintáticas podem ser: Pronombre personal de complemento Indirecto + verbo en 2ª persona de singular + infinitivo: *¿Me dejas salir?*, (Consentir, permitir o no impedir); e Verbo en 1ª persona de singular + C. D. + oración temporal: *Dejé el fútbol cuando empezó el curso.*, (Referido a una actividad, abandonarla o no proseguirla).

A investigadora refere também *Las peculiaridades morfológicas* (4) como alguns plurais (*cajón - cajones; reloj - relojes; jersey - jerséis*), verbos irregulares em certos tempos (*sentir* - presente de indicativo y subjuntivo, por exemplo), substantivos uniformes para o

²⁸² As duas classificações fonéticas presentes neste parágrafo, assim como todas as realizadas na tese, estão de acordo com o Alfabeto Fonético Internacional (AFI/IPA).

masculino e feminino (el/la cantante, el/la artista, el/la mártir), etc. O ponto 5, *Las relaciones paradigmáticas*, diz respeito à eleição de uma unidade lexical específica e não outra para um contexto particular. Como se depreende, as relações de sinonímia, antonímia e hiponímia serão fundamentais na atualização adequada do léxico.

Las combinaciones sintagmáticas (6) constituem outra secção necessária ao conhecimento das unidades lexicais. Higuera alude ao estudo de Benson, Bemon e Ilson (1986), onde se distinguem dois tipos de estruturas: a) Combinações sintagmáticas gramaticais: um nome, um adjetivo ou um verbo seguidos de uma preposição, ou de um infinitivo ou de uma proposição subordinada (*fe en/de, interacción de/con/entre, esencial para/en/de, leal a/con, abstenerse de, despertar a/de*); também se incluem aqui os advérbios (*excesivamente temprano, independientemente de*).

O segundo tipo refere-se às b) Combinações sintagmáticas lexicais: entre nomes, verbos, adjetivos e advérbios (*vacas flacas, retrato robot, tabla de salvación, corto de medios, teléfono móvil, fuerte como un toro, más tarde o más temprano, al pie de la letra, no pegar ojo*). Estas combinações permitem descrever o significado das unidades em estudo e, ao ensiná-las, o professor ajuda o aluno a criar relações significativas entre as palavras. Assim, promove-se sobretudo o crescimento qualitativo do léxico mental e a respetiva organização das redes lexicais.

Higuera indica que cada unidade adquire um significado específico, dependendo da combinação sintagmática lexical onde está inserida. A título de exemplo, consideremos o adjetivo 'duro/a': *material duro* (resistente), *pan duro* (não está mole, tenro), *persona dura* (forte e resistente ao cansaço, ao trabalho e às contrariedades), *críticas duras* (severas, insensíveis), *ala dura (del partido)* (rigorosa, que não faz concessões ou é dificilmente tolerável), *imágenes duras* (violentas, cruéis, insensíveis), *(hombre de) facciones duras* (estilo desarmónico, sem suavidade, traços vincados), *cerradura dura* (representa a dificuldade ou esforço que existe ao acionar um mecanismo), *estar a las duras (y a las maduras)* (aceitar as desvantagens ou partes desagradáveis de uma situação, da mesma forma que se aceitam as vantagens e partes agradáveis), *un/dos/tres...duro(s)* (moeda espanhola equivalente a cinco pesetas).

A autora declara também que, através das combinações sintagmáticas, sabemos o alcance de uma palavra, ou seja, os grupos de vocábulos com os quais pode coligar-se: *beber* - líquidos (*agua, zumo, vino, champán, cerveza...*). Além desta utilização denotativa da unidade em análise, poderíamos ainda explorar a sua vertente conotativa: *¡Bebamos a la salud!* (brindar: levantar um copo ou outro recipiente com bebida, para manifestar um desejo ou festejar algo), *Bebió sus conocimientos de los antepasados*. (obter ou aprender ideias, conhecimentos de alguém (ou sobre algo)), *Le admira tanto que bebe sus palabras*. (escutar ou ler com avidez), e *El juego le bebe los sentidos*. (transtornar ou confundir o entendimento).

As combinações sintagmáticas lexicais ajudam igualmente a perceber as metáforas. Quando o falante entende o exemplo *aparición divina*, esse saber deve-se ao conhecimento das combinações habituais do primeiro vocábulo: *de Jesucristo, del Salvador, de la Virgen María*, etc. Ainda relativamente a este género de construções, há casos em que a presença de uma palavra implica a existência da outra. Como afirma Higuera, “es un caso extremo de alcance único”²⁸³. Tal situação é visível, por exemplo, nas frases ‘*El gato maúlla.*’ e ‘*Las ovejas y los corderos balan.*’²⁸⁴.

O ponto 7 - *El registro* -, diz respeito à adequação comunicativa (situacional e discursiva) das unidades lexicais. O seu conhecimento é essencial para a orientação linguística do falante, uma vez que lhe permitirá fazer atualizações da língua ajustadas ao contexto pragmático em que está inserido. Apoiado nessa informação lexical, ele terá capacidade para adequar o uso das unidades a uma situação, interlocutor, tema, etc. específicos e saber se aparecem mais na língua falada ou escrita. Vocábulos como *acobardar (acoquinar)*, *bautizar ((a)cristianar)*, *comer (papear)*, *gafas (antiparras)*, *tacaño (amarrete/-ta)* e *tranquilo, satisfecho* e *reposado (pancho/-cha)* ilustram bem as variantes lexicais próprias de contextos linguísticos diferentes.

Relativamente ao bloco 8 - *El contenido cultural* -, a autora destaca a importância de estudar as unidades lexicais tendo em atenção toda a comunidade hispanofalante. Aponta como possível conteúdo de investigação os significados que se associam às cores, dentro de cada cultura. Universalmente, a cor castanha representa a Terra, elemento e Planeta, a estabilidade e segurança²⁸⁵. Contudo, para lá desta significação, os colombianos associam-na também à falta de estímulo para realizar vendas²⁸⁶. Destacamos uma área plurisignificativa que é a das bandeiras nacionais. Neste caso, se a cor amarela é sinónimo de ouro e riqueza na Argentina e Espanha²⁸⁷, já no Equador simboliza a abundância das colheitas e a fertilidade da terra²⁸⁸.

Quotidianamente, *Los usos metafóricos* (9) de algumas unidades lexicais são utilizados pelos falantes nativos não como recurso literário, mas representando apenas outros significados dessas unidades. As frases ‘*Los cimientos de sus teorías están seguros.*’ e ‘*Fuimos hasta el pie de la montaña.*’ ilustram de forma explícita a afirmação da linguista. O bloco 10 -

²⁸³ HIGUERAS, M., *ibidem*, p. 116.

²⁸⁴ À semelhança de Marta Higuera, também sublinhamos que, nos dois exemplos frásicos indicados, não há a mesma coesão nas duas direções: *maullar* e *balan* implicam a aparição de *gato/a* e *oveja/cordero/carnero*, respetivamente, mas ao contrário já não se verifica essa *obligatoriedade*, uma vez que tanto *gato/a* como *oveja, cordero* ou *carnero* podem combinar-se com muitos outros verbos (*comer, salir, dormir, saltar*, etc.).

²⁸⁵ *El significado del color marrón*, [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: <http://www.euroresidentes.com/horoscopos/colores/significado-color-marron.htm>.

²⁸⁶ *The meaning of colours*, [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: <http://www.sibagraphic.com/colour.php>.

²⁸⁷ *Verdadero significado de los colores de la bandera Argentina*, [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: <http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080107140702AAJm4Ty>, e *Bandeira de Espanha - Significado, cores e história da bandeira espanhola* [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: http://www.suapesquisa.com/paises/espanha/bandeira_espanha.htm.

²⁸⁸ *Ecuador, Bandera del Ecuador*, [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: <http://www.inquito.com/uo-kito-qito-kyto-qyto/spanish-uo/bandera-ecuador/ecuador-bandera.htm>.

La frecuencia de uso - está consagrado à utilização rotineira da unidade lexical; coloca em relevo a importância de saber se ela é básica e muito ou pouco frequente no ato comunicativo. Desta forma, o falante poderá diferenciar *pedir* de *solicitar* ou *hablar* de *dialogar*.

Em relação ao ponto 11 - *La pertenencia a expresiones institucionalizadas* -, Higuera declara que, utilizando, por exemplo, os vocábulos *DIOS* e *palabra*, o falante nativo tem a total consciência de poder integrá-los em expressões institucionalizadas, cujo fim comunicativo/pragmático é agradecer os desejos de boa sorte: *¡(Qué) DIOS te (le, etc.) oiga!* ou *¡DIOS lo quiera!*, no caso da primeira unidade lexical, e prometer, no da segunda: *Te doy mi palabra.* ou *Palabra de honor.* Ao serem apresentadas expressões desta natureza, o docente procura que o aluno de L2 ou LE ganhe a referida consciência lexical e, com base nesse conhecimento, faça atualizações instantâneas, à semelhança das efetuadas na LM.

Complementando a exposição dos aspetos indispensáveis ao conhecimento de cada unidade vocabular nas segundas línguas, a linguista refere ainda dois pontos salientados por Ronald Carter (1987): “Saber usarla productivamente, como consecuencia de la suma de toda esa información, aunque para algunos fines sea necesario sólo entenderla”²⁸⁹ e “Conocer las relaciones que tiene con unidades de su lengua materna”²⁹⁰. Tendo noção da grande quantidade informativa que, intuitivamente, possui sobre as unidades lexicais, o falante entenderá com mais facilidade a causa de alguns erros cometidos ao atualizá-la²⁹¹.

Após a exposição das sugestões didáticas de Molina e Higuera, debruçamo-nos agora sobre o contributo metodológico de Michael Lewis. O linguista encontra-se entre vários autores (Willis, Nattinger, DeCarrico) que consideram as unidades lexicais e o vocabulário, em geral, essenciais para o ensino-aprendizagem de idiomas. Ao defender a Abordagem Lexical (cujas características e elementos básicos explicámos anteriormente), Lewis encara a linguagem como um conjunto de segmentos pré-fabricados (*chunks*) de multipalavras que, em articulação, produzem enunciados coerentes²⁹².

²⁸⁹ HIGUERAS, M., *ibidem*, p. 117.

²⁹⁰ *Ibidem*.

²⁹¹ As conceções sustentadas por Gómez Molina e Marta Higuera relativamente aos pontos que o aprendente deve dominar para obter o conhecimento pleno das unidades lexicais são partilhadas, na generalidade, por Isabel Leiria. Esta autora refere como aspetos integrantes do conhecimento que o falante nativo adulto tem de uma palavra os possíveis significados, as extensões metafóricas, as restrições pragmáticas, a categoria a que pertence e as restrições sintáticas a que está sujeita numa frase ou enunciado, as características fonético-fonológicas, a estrutura morfológica, formas derivadas e flexão, relações paradigmáticas e sintagmáticas e saber escrevê-la, no caso de indivíduos escolarizados. De acordo com Isabel Leiria (2006: 88), embora a riqueza do conhecimento lexical varie segundo a unidade em questão e de falante para falante, a sua aprendizagem está relacionada, além dos pontos já indicados, com a frequência de uso e um conjunto de fatores intralexicais que podem afetar “a sua ‘aprendibilidade’”: ser mais ou menos difícil de pronunciar, os traços semânticos e apresentar maior ou menor complexidade flexional.

²⁹² Partilhando da exposição de Gómez Molina (2008a: 502), consideramos que os segmentos lexicais pertencem a diversas classes e encontram-se organizados em diferentes tipos. Entre eles, destacamos as palavras (*escuela*, *arroz*); multipalavras (*de un lado/de otro*; *por una parte/por otra*; *pasado mañana*, *de esa manera*, etc.); colocações (*cometer una falta*, *llover torrencialmente*, *oportunidad de oro*, etc.); expressões fixas, como fórmulas sociais ou rotinas (*buenos días*, *felicidades*, etc.), enunciados de cortesia (*por favor*, *muchas gracias*, etc.), ou *frases hechas* (*le importa...*; *puede decirme como ir a...*).

O ensino da segmentação lexical (*pedagogical chunking*) assume grande relevo para o autor. Ele acredita que na memória não se armazenam vocábulos isolados, mas sim unidades significativas mais amplas. Este pressuposto não deve ser subestimado, pois facilitará a recuperação lexical do aprendente e conduzirá ao uso adequado das unidades lexicais necessárias numa situação comunicativa concreta. Daí a importância concedida à “training in pedagogical chunking, and particularly the identification of multi-word items”²⁹³, enquanto atividade fundamental para o desempenho docente no ensino e aprendizagem do léxico.

Como já assinalámos, o investigador (1993, 1997) valoriza as atividades relacionadas com a compreensão auditiva, pois considera de extrema importância a presença das capacidades recetivas. Além disto, o seu contributo metodológico realça o valor do *co-text* e *context*. Para ele, a aprendizagem descontextualizada de palavras é uma estratégia válida, sobretudo nos níveis iniciais, uma vez que a maioria do léxico refere-se a objetos concretos, cujo significado poderá ter pouco ou nada a ver com o contexto em que aparecem²⁹⁴; o aluno poderá contextualizar por si só, através da sua experiência de vida ou imaginação.

O principiante não tem a preparação necessária, nem a informação suficiente para realizar associações complexas entre as diferentes unidades lexicais. Daí, o conselho de Lewis para uma aprendizagem descontextualizada da língua em estudo durante esse período. No entanto, destaca a necessidade do aluno dispor de um léxico abundante, inclusive nos níveis iniciais. Por outro lado, exige que se tenham em conta as características pragmáticas das unidades lexicais, facto importante para a explicação e entendimento das expressões institucionalizadas; recomenda que haja equilíbrio entre as palavras que possuem um significado considerável e outras com baixo significado de conteúdo e introduz um conceito metodológico baseado em tarefas e capacidades, relegando para segundo plano os critérios linguísticos.

Sublinha ainda que a simples colocação de palavras numa frase pode não contextualizá-las, sendo provavelmente necessário realizar essa contextualização num enunciado específico - não apenas numa frase - e coerente, possibilitando aferir as suas características discursivas. Ao longo do processo, mais do que conhecer a situação em que aparecem os vocábulos, o fundamental é proporcionar o cotexto, as palavras com as que costuma surgir. Ideia bem patente nas suas palavras: “It is the co-textual rather than situational elements of context which are of primary importance for language teaching”²⁹⁵.

O autor (1993) coloca em evidência o princípio das restrições sintagmáticas, realçando a utilidade do ensino vocabular a partir da informação horizontal. Segundo ele, trata-se de introduzir unidades lexicais em lugares adequados, em vez de proceder apenas à sua extração ou análise isolada, correndo o risco frequente de aniquilar o respetivo significado. O ensino lexical torna-se mais eficaz ao centrar-se no estudo de unidades lexicais

²⁹³ LEWIS, M., *ibidem*, p. 120.

²⁹⁴ Nas primeiras etapas do ensino lexical, o linguista sugere a apresentação do vocabulário por temas, destaca a importância de técnicas como a projeção de imagens (desenhos ou fotos, por exemplo).

²⁹⁵ LEWIS, M., *ibidem*, p. vii.

e, sobretudo, nas construções onde estas podem aparecer, em detrimento do ensino de palavras isoladas.

Com este procedimento didático, não só o aluno aprende a combinar as diversas unidades lexicais, mas também são favorecidas as estratégias para deduzir os significados, caso apareçam unidades desconhecidas nas mesmas posições frásicas. Lewis considera que “this kind of horizontal, collocational awareness is not ‘advanced’ language; it can be introduced from the earliest stages”²⁹⁶, promovendo assim, desde o início, uma aprendizagem através da gravação mental de *patterns* lexicais. Contudo, o investigador tem a perfeita consciência de que nem sempre é fácil identificar colocações, recomendando, por isso, “both teachers and students need practice in identifying patterns of this kind in naturally occurring text. It is the gradual perception of pattern which underlies the development of competence”²⁹⁷.

Outros dos princípios-chave enquadráveis na Abordagem Lexical e defendidos por Lewis para a aprendizagem de línguas são a invalidade da dicotomia gramática/vocabulário, atendendo ao facto de a linguagem ser constituída por segmentos (*chunks*) de multipalavras; a sensibilização dos alunos para desenvolver a capacidade de segmentar a língua com sucesso; os padrões estruturais são reconhecidos como úteis, mas os lexicais e metafóricos têm um estatuto mais apropriado; as *collocations* são integradas como um princípio de organização dentro dos programas; a linguagem é reconhecida como um recurso pessoal e não uma idealização abstrata; e as descobertas da Linguística Computacional e da Análise de Discurso influenciam o conteúdo e a sequência do currículo.

Ainda no universo daqueles princípios, o investigador considera que a linguagem eficaz é um conceito mais abrangente do que linguagem correta (precisa); a linguagem é holística, funciona como um organismo, não é atomística - uma máquina; reconhece a primazia do discurso oral sobre a escrita, sendo esta encarada como uma codificação secundária; a competência sócio-linguística, enquanto poder comunicativo, precede e é a base, não o produto, da competência gramatical; dá maior ênfase às ideias subjacentes à frase, em detrimento da anterior concentração na sua gramática e no sintagma verbal; a gramática está subordinada ao léxico; a tarefa e o processo são valorizados, em vez do exercício e do produto; o paradigma *present-practise-produce* é rejeitado, a favor de um baseado no ciclo *observe-hypothesise-experiment*.

5. Conclusões

Ao longo deste capítulo, procedemos à exposição de diversas investigações e das bases teóricas e metodológicas do ensino-aprendizagem do léxico em LE e L2, e muito

²⁹⁶ LEWIS, M., *op. cit.*

²⁹⁷ *Idem, ibidem.*

particularmente no E/LE, procurando introduzir os contributos metodológicos mais recentes e, em nossa opinião, profícuos neste campo da Linguística Aplicada. Com as diretrizes apresentadas, julgamos ter demonstrado claramente que o processo de transmitir (ensinar) e aprender léxico não é um acontecimento simples e linear, mas antes repleto de complexidade. A apresentação das unidades lexicais com todas as possibilidades classificativas e de associação que lhe são inerentes constituem um ótimo exemplo dessa longa e difícil tarefa.

De acordo com as sugestões metodológicas enunciadas, o processo de ensino-aprendizagem lexical implica o conhecimento de informação multifacetada, necessária para alcançar um saber estruturado, efetivo e apto a ser usado como base comunicativa. O contexto e contexto discursivos em que o aluno está inserido são alguns dos aspetos determinantes na construção desse amplo saber, e mais tarde na respetiva atualização das unidades lexicais. Ao proporcionar-se uma contextualização refletida e trabalhada, o aprendiz irá seguramente desenvolver a sua capacidade de comunicar e, em simultâneo, aumentar os níveis de conhecimento lexical.

Procurando desenvolver a competência semântico-lexical, o vocabulário deve ser apresentado de forma organizada, procedimento que facilitará ao estudante a criação de redes associativas na aprendizagem linguística. A elaboração de campos semântico-lexicais será uma forma proveitosa de mostrar o Mundo e atribuir-lhe designações. Com esta conduta metodológica, há a vantagem de acompanhar a gradual descoberta da realidade circundante através da compreensão e uso do vocabulário já consolidado. Desta forma, a disponibilidade lexical é potenciada e o aluno, ao progredir no domínio do espanhol, começa a construir redes autónomas de associação.

Finalizando, julgamos oportuno referir que, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem lexical, devem ser adotadas as mais variadas técnicas por parte do docente e estratégias no que concerne ao aluno. Deste modo, realizar-se-á, seguramente, uma aprendizagem mais eficaz e objetiva, que contribuirá em absoluto para o verdadeiro desenvolvimento comunicativo do aprendiz. A utilização adequada de diferentes metodologias para apresentar, experimentar e avaliar os conteúdos lexicais auxiliará a retenção e fixação do léxico, o que levará ao crescimento, não só quantitativo, mas também qualitativo do vocabulário mental. Assim, promovendo um cenário didático rico em práticas pedagógicas diferenciadas e multifacetadas, é possível conduzir o discente ao conhecimento pleno de cada unidade lexical.

Capítulo III - Proposta metodológica para o ensino, aprendizagem e consolidação lexicais do E/LE

3. A importância das metodologias no estudo de segundas línguas

Qualquer metodologia deverá resultar de uma simbiose perfeita entre professor, aluno e todo o contexto envolvente (objetivos, conteúdos, materiais, meio escolar, aspetos culturais, etc.). É imprescindível atender às características dos elementos que integram o processo de estudo e, só depois, delinear qual(is) a(s) conduta(s) didática(s), eventualmente, mais adequada(s) a cada situação educativa. Como se sabe, o conhecimento abrangente da generalidade daqueles fatores permite evitar, por exemplo, a contradição entre o que os docentes fazem na aula e o que afirmam querer fazer.

A identificação dos elementos a ter em conta na hora de eleger certa metodologia há de partir de uma análise prévia que auxilie e fomente a preparação didática da aula, o seu desenrolar e posterior reflexão. Por isso, sempre que haja alterações nas circunstâncias existentes, sob as quais gravita o estudo do E/LE, será necessário proceder a um reajustamento de atuação. Atender às particularidades do contexto e agir de acordo com a sua natureza constituem dois pontos essenciais que o docente, ao querer otimizar todo o processo, não poderá ignorar.

O ensino, aprendizagem e consolidação linguísticos apresentam-se como diferentes etapas de um sistema aglutinador onde é exequível, caso a caso, adotar ações metodológicas próprias. Ao utilizar determinada conduta pedagógica, segue-se um caminho, entre tantos outros, possível e válido para aperfeiçoar a competência linguística. Decerto, a escolha não será fácil e nem sempre dará garantias de eficácia didática ao iniciar o estudo de uma língua, contudo a sua adequação poderá ser fundamental. Daí, considerarmos esta seleção como um dos aspetos fulcrais para o bom desempenho na prática letiva.

Com o intuito de tomar uma decisão ajustada aos seus objetivos, o professor necessita de ter em conta preceitos didáticos que lhe permitam realizar a já referida seleção com eficácia, sabendo quais são as vantagens e os inconvenientes da metodologia adotada. A escolha assente na ponderação e no rigor contextual revela-se como sendo de extrema utilidade, uma vez que atende às necessidades concretas de qualquer circunstância. Esta é a

atuação didática útil e desejável para conseguir uma verdadeira harmonia entre o que docente planeia realizar e o que realmente faz.

A busca constante pela adequação metodológica requer uma atitude profissional dinâmica e criativa, em que o professor não se conforma com as condutas e recursos didáticos existentes, mas, em vez disso, organiza o próprio método e elabora ou utiliza materiais autênticos. Através desta prática, será possível facultar ao aprendente uma experiência pedagógica adicional, à medida das necessidades individuais e de grupo. Além do mais, torna-se essencial traçar uma conduta exigente e atenta às circunstâncias onde ela se desenvolve, para assim motivar linguisticamente o aluno e aumentar a sua competência comunicativa.

A realização coerente e eficaz de tarefas dedicadas ao E/LE, ou a qualquer outra segunda língua, solicita ao professor o conhecimento apurado de várias técnicas metodológicas. É indispensável que o docente esteja apto a interpretar, por detrás da programação de conteúdos, execução de exercícios e apresentação de mostras linguísticas, diferentes aspetos próprios do ensino-aprendizagem de uma língua não materna. Entre muitos outros, é essencial ter presente os objetivos que o estudante poderá conseguir com o material selecionado, que competências vai exercitar, quais os conhecimentos prévios requeridos, e que processos cognitivos e estratégias subjazem aos diversos conteúdos.

Parece-nos evidente que o facto de o professor aderir a um método específico não pode ser interpretado como sinónimo de resultados idênticos ao de outro que aderiu à mesma metodologia²⁹⁸. Sem dúvida, os fatores intervenientes no processo em análise são muito complexos e variáveis²⁹⁹, o que se traduz numa grande responsabilização tanto para o professor, como para o aluno. Se ao primeiro é confiada a missão de desenvolver no aprendente a capacidade de entendimento e utilização adequada e correta de um novo código linguístico, além de mantê-lo continuamente motivado para a aprendizagem, ao segundo solicita-se a consciencialização do processo, usando estratégias de maneira flexível, de acordo com as circunstâncias³⁰⁰.

Quando apresenta uma unidade lexical ou conjunto de unidades, o docente pode utilizar variadíssimos recursos, contudo deve escolher a(s) técnica(s) que lhe pareça(m) ser mais ajustada(s) ao contexto específico, obtendo assim maior proveito didático. Na abordagem à forma, significado e uso linguísticos, é indiscutível o valor contido numa seleção metodológica adequada, que permita efetuar aprendizagens onde se estabeleçam relações

²⁹⁸ Os resultados a que fazemos alusão dizem respeito não apenas às classificações/notas qualitativas ou quantitativas dos alunos, mas também ao seu grau de satisfação, assim como do professor, tendo em conta o desempenho de ambos.

²⁹⁹ Entre os diversos fatores que afetam a aprendizagem das segundas línguas, Diane Larsen-Freeman e Michael H. Long (1994: 187-190) destacam a memória (Cook, 1979), a consciência (Gattegno, 1976), o desejo (Leontiev, 1981; Strevens, 1978), o interesse (Henning, 1983), o sexo (Farhady, 1982; Eisenstein, 1982; Lakoff, 1973; Zimmerman e West, 1975; Gass e Varonis, 1986), a ordem de nascimento (Rosenblum e Dorman, 1978; Seliger, 1984), as experiências anteriores (Strevens, 1978; Cummins, 1978; Cummins *et al.*, 1984; Rivers, 1979; Nation e McLaughlin, 1986; Farhady, 1982), e a incapacidade linguística. De acordo com Larsen-Freeman e H. Long (1994: 188), este último fator é visível “cuando los estudiantes padecen de alteraciones específicas del lenguaje tales como la dislexia o la estrefosimbolia, o tienen defectos de visión o de oído”.

³⁰⁰ Este será o tipo de aluno que se enquadra no perfil do *bom aprendente* (cf. capítulo I, p. 70).

formais ou semânticas, por exemplo. Ao eleger determinada conduta, haverá sempre o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem lexical, facilitando a consolidação e posterior atualização da língua.

Mesmo utilizando um leque variado de técnicas, exercícios ou atividades instrutivas, estratégias de aprendizagem e materiais inovadores, o estudo dos idiomas não maternos³⁰¹ é um fenómeno complexo, norteado por distintos fatores, que “nadie sabe exactamente cómo se [efectúa] (...), a pesar de todas las investigaciones y todas las teorías formuladas sobre el tema”³⁰². Todavia, embora se depare no seio de uma intrincada realidade, o professor deve apetrechar o aluno com os recursos essenciais ao desenvolvimento da competência comunicativa³⁰³, primordial nas distintas situações discursivas em que este se encontre.

Em geral, a forma de abordar o processo de ensino, aprendizagem e consolidação de um idioma (LE ou L2) determinará substancialmente o seu êxito. Como é evidente, não existem soluções metodológicas estáticas e únicas, há sim ajustamentos polivalentes que, embora respeitem princípios análogos, funcionam mediante adequações específicas. A utilização, por parte do professor ou do aluno, de uma conduta em vez de outra justifica-se por si só, uma vez que, tanto a essência das unidades lexicais, como o contexto onde são estudadas, varia naturalmente.

3.1. Considerações sobre a abordagem didática ao E/LE

A nossa proposta engloba os aspetos mais positivos de várias sugestões metodológicas que nos antecedem e apresenta novas linhas de orientação para o ensino lexical do E/LE. Na sua essência, procura estabelecer uma visão didática que não se baseie inexoravelmente numa única conceção metodológica, pois na aprendizagem de um idioma é possível atuar de diversas formas, ainda que, às vezes, contraditórias vistas de fora, mas todas elas igualmente válidas. A liberdade de execução pedagógica é seguramente resultado do carácter multifacetado inerente a este processo e representa um contributo muito positivo.

Não acreditamos que alguma tendência da Linguística Aplicada tenha estado na posse da verdade absoluta, da mesma forma que não cremos no método pelo método. O professor deve contar com as possibilidades que tem ao seu alcance, mas também com toda a sua autoridade e talento para criar as situações mais adequadas à aprendizagem da língua alvo de estudo. Isto porque a aprendizagem consiste, antes de mais, em adquirir a capacidade de

³⁰¹ Apenas fazemos referência às segundas línguas, porque não é objeto da tese estudar a LM.

³⁰² CASTRO VIÚDEZ, F., “Elaboración de una unidad didáctica”. In: *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Nacional de ASELE, edição de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, Madrid, 1994, p. 187.

³⁰³ Os recursos visados neste parágrafo não dizem respeito apenas a fontes linguísticas (livros, jornais, powerpoints, etc.), mas referem-se, sobretudo, às estratégias de aprendizagem e consolidação que o docente poderá ensinar.

compreender um idioma e servir-se desse código linguístico para comunicar, oralmente ou por escrito, com os sujeitos que o utilizam.

De todas as maneiras, podemos analisar o vasto conjunto de investigações produzidas até então e valorizar tanto as ideias exequíveis como as menos conseguidas. Nunca é demais advertir que, em princípio, a única forma de conceber uma metodologia será associar a determinada conduta vários elos orientadores dispostos em graus de dificuldade, partindo sempre do mais fácil. A nossa proposta didática assenta nestes desígnios, explicitando claramente qual a atuação desejável na abordagem aos vários níveis (fonético, fonológico, sintático, semântico, etc.) da unidade lexical do E/LE.

Todo o sistema linguístico tem como principal finalidade a comunicação, facto que subentende a conjugação ativa de variados elementos e, conseqüentemente, o envio e/ou a receção de mensagens. Partindo desta base empírica, fazemos, desde já, uma referência genérica aos objetivos considerados na sugestão metodológica a apresentar. Assim, com a sua aplicação, ambicionamos desenvolver ao máximo as competências fundamentais (ouvir, falar, ler e escrever) e atender aos fatores pedagógico, sociológico, psicológico e motivacional; aspetos significativos no momento de projetar a atuação didática.

Desejamos também integrar os conhecimentos inter e intraculturais³⁰⁴ na aprendizagem vocabular do E/LE, pois a simples enumeração lexical fica muito aquém da abrangência significativa de cada unidade. Assim sendo, é necessário englobar todos os parâmetros característicos da sociedade cuja língua estamos a aprender. Outro dos objetivos centrais será desenvolver uma metodologia progressiva; tem que existir conexão entre os conteúdos novos e os aprendidos anteriormente, promovendo, desta forma, a sincronização adequada entre progressão lexical e situação discursiva.

É igualmente útil ter presente os fatores extralinguísticos que intervêm no ensino, aprendizagem e consolidação da língua em estudo: aluno (idade, formação e interesses), professor, material didático e organização curricular da escola onde o processo acontece. Também se revela fundamental proceder a um estudo contrastivo do E/LE com a língua

³⁰⁴ A cultura ocupa um lugar primordial no saber linguístico de qualquer aprendente, uma vez que o ajuda a aproximar-se efetivamente da realidade sócio-linguística que envolve o idioma em estudo. Na nossa ótica, o docente de E/LE deve promover um ensino lexical utilitário e analítico-comparativo dos factos, produtos, saberes e comportamentos sócio-culturais não apenas existentes em Espanha e países hispano-americanos ou Portugal, ou entre estes, mas também dentro dos referidos territórios onde a língua oficial é o espanhol. A formação de consciências inter e intraculturais assenta na perspetiva de construir bases plurilinguísticas e pluriculturais conhecedoras das semelhanças e diferenças entre o mundo de origem e os das comunidades espanholas e latino-americanas, assim como entre e dentro destas. Em resumo, pretendem desenvolver-se as competências inter e intraculturais que conduzirão a “una ampliación de la personalidad [sociolingüística] del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya o interpreta hechos y productos culturales propios de estas comunidades”. In: *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español, A1 - A2*, Carmen Caffarel Serra (dir.^a), Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Edelsa, Madrid, 2008, pp. 447-448. Neste contexto, consideramos que é extremamente importante que o professor ative de forma estratégica o “intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno: la memoria histórica, las formas de vida, los valores, las creencias, etc.” (In: *Idem*, p. 447), pois, só assim, haverá um autêntico e total conhecimento linguístico.

portuguesa, a fim de apresentar e analisar coincidências e divergências, segundo se avança na aprendizagem linguística; e atualizar a língua, realizando exercícios de substituição, permuta e transformação, atividades produtivas e não meramente repetitivas, sempre que possível baseadas em contextos discursivos reais da língua alvo de estudo e não a partir da LM.

Para conseguir um domínio utilitário do E/LE, é essencial recorrer a exercícios que apresentem situações comunicativas reais, pois a ligação contínua entre língua e realidade estimula e favorece a aprendizagem. Quanto mais estreita seja a relação entre o contexto linguístico criado na sala de aulas e uma situação específica, que retrate o quotidiano comunicativo dos falantes, maior proveito obterá tanto o professor, como o aluno³⁰⁵. O primeiro motivará os estudantes³⁰⁶ e despertará o seu interesse, o segundo poderá comprovar que as estruturas vocabulares e respetivos conteúdos abordados num contexto particular são necessários para comunicar em circunstâncias reais.

As explicações lexicais devem ser claras e concisas, razões que nos levam a sugerir uma proposta metodológica apoiada em esquemas sinópticos. É indispensável que o docente estruture a prática letiva de forma a proporcionar aos alunos a interiorização gradual do léxico³⁰⁷. Com esse intuito, o aproveitamento de atividades reprodutivas, de transformação, substituição, correspondência, seleção ou legendagem, usando sempre um léxico atual e suscetível de emprego nos diversos atos de comunicação, assume-se como tarefa didática essencial. Depois, a partir do conhecimento lexical interiorizado, existirá a capacidade necessária à realização de verdadeiras abordagens criativas e produtivas, onde os alunos podem utilizar o aprendido de forma autónoma.

³⁰⁵ Com o objetivo de motivar o aluno na sua aprendizagem lexical e, em simultâneo, dotá-lo de uma habilidade linguística que permita comunicar nos mais diversos contextos discursivos, o professor deve proporcionar-lhe oportunidades de trabalhar com materiais reais e praticar o léxico em situações comunicativas reais ou que simulem a realidade na sala de aula.

³⁰⁶ Na aprendizagem do E/LE, assim como de qualquer outra língua, o professor desempenha um papel basilar no aumento motivacional dos estudantes; ele é o elo de conexão entre a realidade sócio-linguística e o aluno. Essa motivação deve conseguir-se através da metodologia adotada pelo docente, daí a importância didática que encerram as suas práticas. Uma atuação multifacetada, que se baseie na abordagem de diferentes áreas (fonética, morfologia, tradução, semântica, genlexicalização, cultura, expressões fixas, etc.), despertará certamente maior interesse pela aprendizagem linguística e favorecerá a sua consolidação.

D. Larsen-Freeman e M. H. Long (1994: 158), baseando-se na investigação de R. Gardner e W. Lambert (1959), fazem referência a dois tipos de motivação: a integradora e a instrumental. Assim, os autores declaram que “Se dice que un aprendiz está motivado integradoramente cuando desea identificarse con otro grupo etnolingüístico. (...) según [el concepto de motivación instrumental] las motivaciones que tiene el aprendiz para aprender la L2 son de tipo utilitario, por ejemplo estudiar una carrera, mejorar su estatus social o cumplimentar un requisito educativo”. Na mesma linha de ideias, Pedro Benítez Pérez (2009: 11) afirma que “La motivación integradora es propia del individuo que quiere o necesita incorporarse a una nueva sociedad y tiene, por tanto, una actitud interesada en asimilar otra cultura distinta a la suya. En la motivación instrumental, el individuo no se propone la incorporación a una sociedad distinta, su meta tiene poco que ver con su actitud personal hacia el país o la cultura que representa la lengua en cuestión, es la actitud propia de los que estudian la lengua para conseguir un mejor empleo o para pasar un examen”. Ora, face ao exposto, indubitavelmente se depreende que, ao longo da nossa investigação, temos no horizonte didático, sobretudo, a motivação instrumental dos alunos. Contudo, há casos em que estes aprendem o E/LE para, mais tarde, rumarem a Espanha e aí construir um futuro pessoal e profissional, situação em que se verifica não apenas a motivação instrumental, mas também a integradora.

³⁰⁷ Como afirma Santamaría Pérez (2006: 13) “el aprendizaje del vocabulario no es algo inmediato, sino que se hace de forma gradual”.

O método de ensino deve permitir ao professor uma vasta aplicação de técnicas instrumentais (projeção e análise de curtas metragens, tradução de textos jornalísticos, exploração de imagens e textos *online*, estudo de folhetos/formulários reais, etc.) que se convertam num complemento eficaz à atuação pedagógica. Desta forma, o estudante será auxiliado na aprendizagem e consolidação do léxico espanhol mediante práticas que, pela sua natureza, não só imprimem uma dinâmica realista ao objetivo principal, aperfeiçoar a competência comunicativa, mas também conseguem ‘aprisonar’ com mais facilidade a concentração/ interesse do aluno ao longo do processo.

Nesta linha de ideias, ao apresentar o léxico, o professor deverá seguir uma metodologia bem definida, de forma a agilizar o seu trabalho. A exposição organizada dos conteúdos revela-se essencial para delimitar habilmente qual a abordagem do léxico, porventura, mais útil e adequada a um grupo específico de alunos³⁰⁸. Quando se delinea o processo de ensino e aprendizagem, reveste-se de extrema importância o esboço metodológico eleito. Daí considerarmos indispensável respeitar a sua gradação, isto é, o trajeto didático que ele sugere, enquanto guia autónomo, quer na atuação docente, quer na aprendizagem e consolidação lexicais do aluno.

Inicialmente, o método dispensará maior cuidado à comunicação oral, para depois promover a escrita. Tal como acontece entre os falantes, há uma precedência inata, em primeiro lugar aprende-se a falar e depois a escrever. Além disso, a conduta didática terá que suscitar o fenómeno comunicativo através de situações naturais e, não menos relevante, apresentar o caudal do E/LE a partir das estruturas mais básicas. Em relação a este último aspeto, é conveniente que a apresentação do vocabulário seja feita partindo do menor para o maior grau de dificuldade e da maior para a menor frequência³⁰⁹, como se evidencia na figura da página seguinte.

³⁰⁸ Ao preparar qualquer momento do processo de ensino lexical, é imperioso que o docente tenha um cuidado particular com o público que o integrará. A idade, o nível linguístico ou a LM são fatores de extrema importância, devendo, por isso, toda a organização didática girar à sua volta.

³⁰⁹ A frequência com que se atualizam as unidades lexicais na sala de aula é um fator determinante e a ter sempre em conta ao longo do processo de ensino-aprendizagem do E/LE, ou de qualquer outro idioma.

M. de Greve e F. Van Passel (1971: 106-124) propõem três métodos para dar resposta à necessidade de limitar o vocabulário que se ensina nas aulas: o método de seleção subjetiva, limitação objetiva e limitação objetiva corrigida. Se o primeiro apenas sugere uma atuação baseada “exclusivamente en el azar y en la fantasía del profesor o del autor de materiales”. In: Pedro Benítez Pérez, *ibidem*, p. 10; o segundo e terceiro métodos sustentam “la necesidad de enseñar el vocabulario más 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 y que en esa misma conversación va a tener que descifrar al ser utilizado por el interlocutor”. In: *Idem, ibidem*, pp. 10-11. Ou seja, é essencial fazer uma seleção cuidada das unidades lexicais que se podem utilizar num maior número de situações comunicativas diferentes. Além do exposto, o modelo de limitação objetiva corrigida não se centra somente na frequência da aparição do léxico, mas também atenta na sua eficácia e produtividade, dois fatores determinantes no estudo do E/LE. As unidades mais eficazes oferecem a possibilidade de emprego em muitos contextos (se falamos de *fútbol*, *jugador* ou *futbolista* seria mais eficaz do que *portero* ou *delantero*); as produtivas são aquelas que podem dar lugar a outras ao juntarmos, por exemplo, certos sufixos (*luna*, *lunar*, *lunático*).

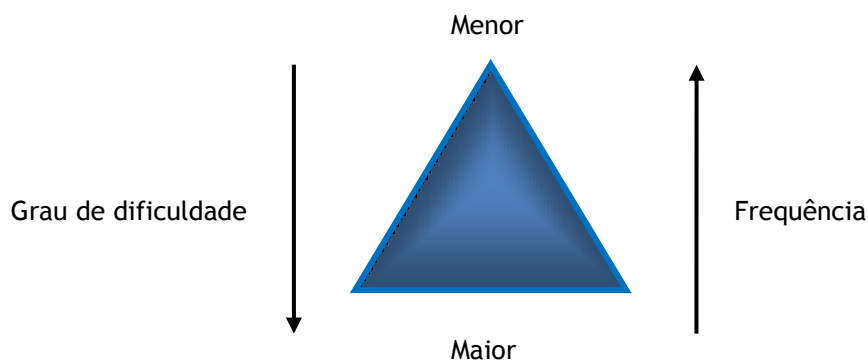


Figura 8 - Bidimensionalidade da apresentação do vocabulário

Embora defendamos o vocabulário como principal agente de aprendizagem do E/LE, temos a perfeita noção de que, para utilizar de forma mais rigorosa este idioma, também é essencial conhecer a sua gramática. No âmbito da comunicação linguística, o ato de memorizar listas de palavras isoladas não é suficiente, há que procurar combiná-las e usá-las em contextos reais ou representantes da realidade comunicativa. Daí que, em determinados enunciados, ao combinar e utilizar o vocabulário, seja tão necessário conhecer as unidades lexicais, como as estruturas gramaticais adequadas.

Qualquer metodologia que considere a língua como meio de comunicação, realidade absolutamente plasmada na nossa proposta, não pode esquecer o princípio já referido: o da frequência³¹⁰. A sua utilidade é capital para fazer a seleção e conseguir um vocabulário básico que ajude o aprendente a comunicar com habilidade. No entanto, o critério da frequência, pese embora o incontestável valor que lhe está associado, não é imperiosamente o único na apresentação lexical do E/LE. Ao critério da oportunidade, por exemplo, também deve ser dispensada uma atenção especial, pois, como bem sabemos, há unidades lexicais que, pelo facto de corresponderem a objetos ou ações relacionadas com a circunstância atual onde se insere o falante, podem ser tanto ou mais úteis do que outras que integram as listas de unidades frequentes.

O ensino do léxico, enquanto processo vasto e complexo, deve ser realizado de maneira a abranger e, em simultâneo, aprofundar diferentes áreas linguísticas. No desenrolar do processo em análise, é necessário que o professor recorra continuamente aos usos mais frequentes da norma culta, para evitar distanciamentos e incorreções linguísticas, fazendo, para tal, uso de diversos recursos extralinguísticos. É neste contexto que as técnicas de ensino e as estratégias de aprendizagem e consolidação desempenham um papel de extrema relevância didática quer para o professor, quer para o aluno, respetivamente.

³¹⁰ Demonstrando o interesse e proficuidade da frequência lexical no ensino linguístico, existe um vasto conjunto de estudos dedicados ao uso do léxico espanhol. Entre eles, destacamos o de V. García Hoz (1953), J. Chang-Rodríguez (1964), L. Márquez Villegas (1975), J. J. Bustos Tovar (1989), C. Díaz Castañón (1990), J. R. Alameda e F. Cuetos (1995) e A. Sánchez Pérez *et al.* (1995).

3.2. Aplicações didáticas para o estudo do E/LE - Técnicas e estratégias

Embora não exista um método ideal para estudar o E/LE, acreditamos que a nossa conceção metodológica pode ser um auxílio importante em duas vertentes. Por um lado, ao procurar aplicá-la, o docente encontrará a orientação necessária para transmitir com rigor os conteúdos lexicais objeto de estudo. Através do seu aproveitamento, terá maior facilidade em sequenciar e organizar todas as atividades vocacionadas para o ensino do léxico. Por outro lado, quando o aluno a utilizar, vai ter ao seu dispor uma ferramenta extremamente útil que lhe permitirá consolidar de forma autónoma e efetiva o vocabulário em aprendizagem.

A nossa finalidade consiste em apresentar opções didáticas mentoras de um trabalho profícuo e coerente, onde o docente consiga encontrar o auxílio indispensável à prossecução dos objetivos delineados ao iniciar o ensino do E/LE. Em paralelo, também desejamos responder à necessidade de existir uma metodologia que outorgue ao aluno maiores quotas de responsabilidade na aprendizagem e consolidação lexicais. Maior responsabilidade identifica-se, frequentemente, com maior autonomia e maior grau de motivação intrínseca, factos que favorecerão o desenvolvimento linguístico do aluno.

Com esta proposta, ansiamos apresentar uma estrutura orgânica adequada para realizar a seleção, organização e consolidação do léxico espanhol. Ao compararmos a língua portuguesa com a espanhola, verificamos um conjunto de características fonéticas, morfológicas, semânticas, culturais, entre outras, que aproximam intensamente os dois idiomas. Os traços linguísticos comuns são a génese de uma dicotomia que, de certa forma, deixa antever um estudo mais acessível, mas que, no fundo, pode exibir uma realidade bem diferente, onde as afinidades existentes são sinónimo de muita dedicação para ultrapassar os obstáculos lexicais.

A adoção metodológica prevê um trabalho bastante delicado, regido pela organização didática tanto do professor, como do aluno. Ela será a base instrumental colocada ao serviço do léxico com a intenção de potenciar as capacidades dos intervenientes em todo o processo formativo. Através do método eleito, é possível fazer uso de diversas técnicas de ensino e estratégias de aprendizagem e consolidação linguísticas³¹¹, cujo funcionamento adequado dependerá sempre da experiência docente, das características dos alunos e condições existentes.

Procurando consubstanciar a conduta didática que sugerimos na presente tese, efetuar-se-á uma exposição formada por três partes distintas, mas pertencentes a um todo funcional e harmónico. As duas primeiras indicações pedagógicas - o diagrama de regulação graduada e o modelo em espiral - visam orientar o professor na prática letiva, quanto à terceira proposta - o método reflexivo-projecional - dirige-se ao labor do aluno. Através deste

³¹¹ Algumas dessas técnicas e estratégias foram anteriormente referidas (cf. nota de rodapé 279, p. 132).

instrumentarium e convictos da complexidade inerente ao estudo das segundas línguas, queremos apresentar uma hipótese válida e exequível na abordagem ao E/LE.

3.2.1. O diagrama de regulação graduada

A sequenciação metodológica de objetivos e conteúdos funciona como um apoio organizacional das atividades a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem do E/LE. Além disso, facilita a experimentação de exercícios, a reflexão teórica sobre o vocabulário estudado e a forma como é efetuado esse estudo. Ao sequenciar o ensino da língua espanhola, desenvolvemos uma estrutura de ciclos articulados temporalmente que regula o ensino lexical e tem em atenção o nível linguístico do aluno, assim como a natureza da sua LM, o português.

Bem sabemos que, no momento de arquitetar a prática pedagógica dedicada ao estudo de um idioma, não deve haver discriminações lexicais, ou seja, é conveniente a abertura total do professor para acolher na sala de aula o vocabulário espontâneo e, não apenas, o selecionado antecipadamente³¹². Contudo, a pensar numa aprendizagem mais eficaz, torna-se imprescindível delimitar o léxico alvo de maior ou menor atenção, quando duas línguas partilham inúmeras semelhanças (morfológicas, semânticas, etc.), como é o caso do português e do espanhol.

O aperfeiçoamento da competência linguística do aluno requer uma atuação docente objetiva e coerente, capaz de estabelecer linhas de trabalho ajustadas ao contexto educativo. Um bom domínio do idioma a ensinar e a estruturação adequada da conduta pedagógica garantem a clareza e funcionalidade necessárias ao processo. Neste âmbito, vemos a projeção estrutural e gradativa de conteúdos como parte elementar da base didática em que assenta a prática letiva, contribuindo em absoluto para o alcance dos objetivos delineados ao iniciar o estudo do E/LE.

Na busca da objetividade e coerência mencionadas e conscientes do valor subjacente a um ensino capacitado para responder às necessidades linguísticas do aprendente de E/LE, apresentamos um procedimento didático útil e funcional: o diagrama de regulação graduada.

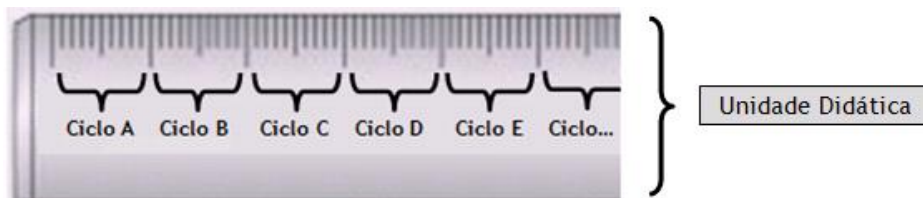


Figura 9 - Diagrama de regulação graduada

³¹² No ensino-aprendizagem do vocabulário, Gómez Molina (1997: 77) sublinha a importância do professor fazer a distinção entre léxico ocasional e planificado, assim como de estabelecer os critérios reguladores do segundo. Isto é, determinar as unidades lexicais que os alunos trabalharão de forma mais exaustiva na sala de aula em consonância com a disponibilidade requerida, a frequência de uso, o grau de processamento verbal, etc.

Recorrendo a este instrumento, o professor tem disponível uma ferramenta base a partir da qual orientará a planificação lexical, ou seja, no momento de preparar o ensino do léxico espanhol, o diagrama desempenhará o inegável papel de diretriz metodológica, que facilita o delineamento da(s) atuação(ões) a eleger³¹³. Subdividindo cada unidade didática em ciclos dedicados ao ensino do vocabulário, fatores como a seletividade, a gradação e a normalização permitem agilizar todo o processo. A criação dos ciclos pressupõe a existência de vários campos semântico-lexicais³¹⁴, representados no diagrama pelo conjunto de traços verticais abrangidos por cada chaveta, que serão alvo de estudo durante um período temporal concreto.

Ao colocar em prática o diagrama de regulação graduada e mais especificamente quando se pretende delimitar um ciclo, guia do trabalho docente, é necessário estabelecer os objetivos a atingir e qual o vocabulário em que será focada maior atenção. Na escolha dos conteúdos lexicais, assume-se como indispensável ter a verdadeira consciência de que a língua espanhola apresenta, entre outras, semelhanças formais e de significado relativamente à língua portuguesa que não se verificam comparando esta com LE diferentes daquela, resultando daí vantagens e inconvenientes próprios de tal afinidade linguística³¹⁵.

³¹³ Esta será a primeira etapa da nossa proposta metodológica para o ensino, aprendizagem e consolidação do E/LE. Os próximos dois pontos explicitarão as restantes etapas (duas) com a apresentação do modelo em espiral e do método reflexivo-projeccional.

³¹⁴ Ao refletirem sobre o conceito de campo semântico, Ana Cristina Macário Lopes e Graça Rio-Torto (2007: 33-34) afirmam que esses “territórios lexicais encontram-se delimitados e organizados em função das relações que aquilo que as palavras denotam estabelecem entre si nos mundos reais ou ficcionais em que ocorrem. Ou seja, as áreas lexicais, cujos conteúdos e contornos são muitas vezes variáveis, são determinadas ontológico-referencialmente, e paralelamente também pelas representações mentais que fazemos do modo como os objectos e os seres se encontram organizados. Porque se trata de concepções formuladas com base nas situações experiencialmente e ancoradas nas redes de relações internas dessas situações, alguns campos lexicais têm geometria variável, que é tanto mais intensa quanto mais largo é o universo dos seus termos”. Deste modo, as investigadoras elucidam-nos perfeitamente da abrangência nocio-funcional e conseqüente importância que o estudo organizado em campos semântico-lexicais tem na didática das línguas.

³¹⁵ Tanto para o docente, como para o aluno, os benefícios lexicais que resultam desta circunstância são evidentes. No primeiro caso, não haverá a necessidade de dispensar longos períodos temporais para o ensino de cada unidade lexical, por exemplo. Em relação ao segundo, a aprendizagem realizar-se-á mais rapidamente, criando uma motivação e interesse contínuos. Quanto aos inconvenientes, podemos assinalar o facto de o professor acreditar na competência linguística que o aprendente desenvolveu na aquisição da LM - realidade volátil e, muitas vezes, enganadora -, diminuindo assim a dedicação temporal ao ensino do léxico estrangeiro. Relativamente ao estudante, destacamos a possibilidade de fossilização lexical*, caso este não se empenhe no aprofundamento gradativo da sua aprendizagem nas diversas áreas linguísticas. Assim, uma das áreas sobre a qual deve recair a atenção cuidada do professor é a semântica, pois o vocabulário da LM pode influenciar os significados da LE e a semelhança lexical levará o estudante a classificar esses significados “primeramente según su lengua materna y se opera un movimiento de significados que puede dar lugar a las interferencias”. In: GÓMEZ MOLINA, J. R., *ibidem*, p. 499. Neste contexto, os denominados falsos amigos constituem um ótimo exemplo do léxico causador de dificuldades à evolução da aprendizagem lexical. Mais à frente, ao explicitarmos a essência teórico-didática do modelo em espiral, abordaremos novamente os falsos amigos, efetuando uma classificação própria referente a este conteúdo.

*Larry Selinker e Usha Lakshmanan consideram fenómenos linguísticos fossilizáveis “(Of a linguistic form, feature, rule, etc.) to become permanently established in the interlanguage[*1] of a second-language learner in a form that is desviant from the target-language norm and that continues to appear in performance regardless of further exposure to the target language”. In: “*Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle*”. In: Susan M. Gass e Larry Selinker (ed.s), *Language Transfer in Language Learning*, vol. 5, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 1994, pp. 197-198.

Assim, embora consideremos relevantes todos os fatores de aprendizagem³¹⁶, a referida proximidade leva-nos a sublinhar a importância das experiências linguísticas vividas pelo aluno de LM portuguesa antes de aprender uma segunda língua³¹⁷. Elas devem estar bem presentes na mente do professor de E/LE, pois são determinantes nas aprendizagens daquele, uma vez que partilham inúmeras construções lexicais e gramaticais. Neste caso, o domínio funcional de um idioma que precedeu a aprendizagem de outro código linguístico, detentor de estruturas e unidades lexicais análogas, funcionará como suporte de apoio e modelo refletor da nova língua.

A título de exemplo, quando prepara o ensino do vocabulário referente ao campo semântico-lexical ‘el cuerpo humano’, o docente poderá identificar prontamente quais as unidades lexicais que apresentarão mais dificuldades ao aluno de LM portuguesa. Assim, concederá para cada unidade a estudar um período temporal diferente, de acordo com a existência ou não de semelhanças entre o E/LE e a LM, o português³¹⁸. Esse trabalho didático poderá ser organizado, desde o início do processo, com o apoio do diagrama de regulação graduada. Com certeza que o esforço tanto do professor, como do estudante, não será o mesmo ao ensinar e aprender, respetivamente, as palavras *mano*, *dedo* ou *pierna* e *tobillo*, *codo* ou *talón*.

No início das unidades didáticas, é necessário projetar qual o investimento lexical a ser realizado durante a sequência em causa. Embora saibamos que se apresenta como uma tarefa quase impossível ou, pelo menos, bastante complicada, uma vez que a heterogeneidade dos alunos e turmas é a regra e não a exceção, torna-se fundamental fazer a planificação ou seguir diretrizes que regulem a prática letiva do ensino lexical. Ainda neste contexto e também como exemplo, podemos aludir ao vocabulário da ‘ropa’. Certamente, as unidades lexicais *jersey*, *guantes* ou *bufanda* requererão maior tempo de estudo do que *corbata*, *camisa* ou *gabardina*.

O nosso diagrama poderá clarificar essas diferenças relativamente à necessidade de escalonar o vocabulário. Apoiados na sua disposição organizacional, deparamo-nos com uma estrutura metodológica harmoniosa e bem elucidativa dos procedimentos a seguir pelo docente ao abordar os diferentes campos semântico-lexicais do E/LE. Nos diversos ciclos de orientação, há traços verticais que destacam a importância de outorgar períodos temporais

*1 De acordo com Barbieri Durão (2007: 23), a interlíngua “es, sintéticamente, un sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra(s)”.

³¹⁶ Anteriormente, fizemos referência a alguns desses fatores (cf. nota de rodapé 299, p. 141, e p. 143).

³¹⁷ A este propósito, Strevens refere que “el dominio que tiene el aprendiz de su lengua materna - incluso si procede de una familia culta - influirá en los progresos que haga en la SL”. In: LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. H., *Ibidem*, p. 189. Também W. Rivers considera que a aprendizagem de uma língua é extremamente beneficiada se o aprendente aproveitar as semelhanças existentes entre um idioma já conhecido e aquele que deseja aprender. Este autor destaca o seu caso, afirmando que “para el aprendizaje de su sexta lengua, el español, se apoyó mucho en la segunda, el francés, aprovechando el parecido que hay entre ambas”. In: *Idem*, *ibidem*, p. 190.

³¹⁸ De acordo com o diagrama de regulação graduada, no momento de preparar o estudo do vocabulário, o professor organizará o seu desempenho atendendo, sobretudo, às características morfológicas das unidades lexicais. A partir daí, fará a seriação lexical e regulará temporalmente o ensino.

com duração variável e, em consequência, realizar um estudo mais ou menos aprofundado, segundo as particularidades linguísticas da unidade lexical³¹⁹.

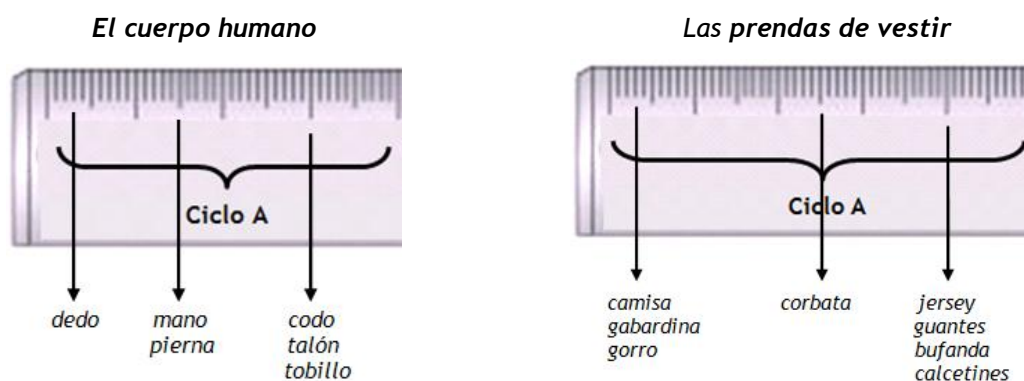


Figura 10 - Regulação graduada em campos semântico-lexicais específicos

Preocupado com a eficácia do ensino lexical e ansioso por garantir uma aprendizagem geradora de interesse para o estudante de E/LE, o professor tem assim a oportunidade de seriar o vocabulário, promovendo a verdadeira consolidação das unidades lexicais. O facto de haver divergências longitudinais nas linhas conduz-nos a um paralelismo lógico-didático que permite organizar e agilizar o ensino do vocabulário. Assim, ao preparar o estudo de um campo semântico-lexical, o docente associará os traços mais curtos ao vocabulário detentor de grandes semelhanças com a língua portuguesa³²⁰. Naturalmente, este será mais facilmente aprendido e consolidado em qualquer nível de estudos.

Para ensinar o léxico em questão, será necessário um período temporal menor comparativamente ao utilizado no momento de transmitir outras unidades, que não apresentem as referidas semelhanças. Além do mais, com o objetivo de manter viva a curiosidade e desassossego linguísticos iniciais do aprendente, reveste-se de extrema importância que o tempo dedicado ao ensino e aprendizagem do vocabulário, diríamos, *comum* às duas línguas, não seja muito extenso. Embora a duração considerada ideal para

³¹⁹ A figura apresentada nesta página apenas faz menção a unidades lexicais simples ou univerbais, mas o diagrama de regulação graduada visa também as unidades compostas e pluriverbais, funcionando exatamente da mesma forma.

³²⁰ As afinidades mencionadas fazem alusão, sobretudo, às características formais da unidade lexical, que coincidem na totalidade com a língua portuguesa. Contudo, o docente também poderá adotar como critério regulador os aspetos fonético-fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos ou sociolinguísticos. No início da aprendizagem do E/LE, o aluno apercebe-se de imediato que o novo idioma possui inúmeras unidades morfologicamente iguais (homógrafos) às existentes no vocabulário da sua LM. Tal facto, permite-lhe, desde logo, elaborar enunciados curtos, corretos e adequados a contextos discursivos triviais do seu quotidiano. Entre as várias situações comunicativas comuns ao dia a dia, podemos destacar as apresentações pessoais (*Yo me llamo...*, *Vivo en...*, *Tengo... años.*), os cumprimentos (*¿Qué tal?*, *¿Qué tal está usted?*), as saudações (*Buenos días.*, *Buenas tardes/noches.*, *¡Hasta mañana/luego!*), Pedir (*¿Puedes darme...?*, *Quería un/a...*), etc.

estudar determinadas unidades lexicais constitua uma realidade envolta em diversos fatores³²¹, parece-nos indiscutível que ela deve servir, sobretudo, o interesse do aluno, daí ser vital fazer o seu ajustamento de acordo com a heterogeneidade da turma³²².

As linhas verticais intermédias representam o vocabulário espanhol com um grau médio de afinidades em relação ao português³²³. O seu comprimento traduz a necessidade de utilizar uma carga horária maior do que a usada com o vocabulário figurado pelos traços mais curtos. Tal realidade exige um desempenho bastante metucioso não só da parte do professor, mas também do aluno, para evitar a existência de erros motivados, sobretudo, pela proximidade formal das unidades lexicais. Neste contexto, é fundamental que o docente tenha a perspicácia necessária de proceder à regulação organizada do vocabulário, seguindo, por exemplo, os critérios de seleção aqui definidos.

O léxico espanhol goza de um *corpus* muito vasto, onde encontramos, além das palavras com graus variáveis de semelhança em relação à língua portuguesa, unidades que morfologicamente³²⁴ não partilham qualquer analogia. Quando o professor de E/LE prepara a aula recorrendo ao diagrama de regulação graduada, essas unidades lexicais são

³²¹ Cf. nota de rodapé 299 da p. 141, e p. 143.

³²² À semelhança da maioria das línguas, o universo lexical espanhol é muito vasto. Dentro deste cenário linguístico, é indispensável ter em consideração os conhecimentos dos aprendentes e atender à existência de imensas unidades que, devido às suas características (fonológicas, morfológicas, semânticas...), apresentam diferentes graus de dificuldade ao aluno português de E/LE no momento de aprendê-las. Como pudemos constatar nas respostas do questionário (Anexo 5), o aluno de LM portuguesa que aprende E/LE entende com facilidade, por exemplo, as unidades lexicais “boca”, “vestido”, “camisa” e “pato”, realizando algumas atualizações na língua espanhola sem nunca a ter estudado. Exemplos: *Mi (*My)* boca es (*és) normal.* (7º ano); *Uso la boca para comer.*; *(*La) Tu (*tú) boca es muy (*mui) grande.* (10º ano); (7º ano); *Usted tiene (*tem) un (*uno) vestido bonito.* (7º ano); *Yo visto el vestido.* (10º ano); *Yo tengo un vestido.* (10º ano); *La camisa es bonita.* (10º ano); *Yo tengo una camisa amarilla.* (10º ano); *(*Las) Tu (*tú) camisa es muy (*mui) bonita (*gira).* (10º ano); *Me gusta el (*del) pato.* (7º ano); *Me (*Mi) gusta (*adora) [el] pato y [el] bacalao (*bacalhão).* (7º ano). Porém, com o mesmo nível de conhecimentos linguísticos, será complicado, por exemplo, apenas traduzir as unidades “perejil”, “sandía” ou “lechuga” (cf. questionário - Anexo 1).

As unidades lexicais entre parêntesis e acompanhadas de asterisco () apresentam os erros ortográficos cometidos pelos alunos. Precedendo esses erros, acrescentámos a forma correta respetiva.

³²³ Entendemos que o grau médio de afinidades subdivide-se com dois tipos de unidades lexicais: as detentoras de variações morfológicas pontuais - acentuação, ditongação e/ou situações em que diverge apenas uma letra - relativamente à língua portuguesa (ex.: “pierna”, “hígado”, “pie”, “sardina”, “patata”, “pimiento”, etc.) e as unidades com várias diferenças formais - têm um conjunto de letras que divergem do português -, mas que, no cômputo geral, mantêm determinadas características fonológicas comuns às duas línguas ibéricas (ex.: “corbata”, “corazón”, “riñón”, “chuleta”, “queso”, etc.). Em ambos os tipos lexicais, os restantes aspetos linguísticos são, no geral, coincidentes. Por associação com a LM, o aluno facilmente consegue deduzir os significantes e significados destas unidades e, não raras vezes, fazer a sua atualização escrita e/ou oral correta. Além do mencionado, é essencial referir que existem *os falsos amigos* - matéria abordada mais à frente no modelo em espiral -, visíveis em unidades lexicais que, devido sobretudo às suas particularidades fonológicas e morfológicas, poderão induzir em erro o estudante português de E/LE (ex.: “muñeca” - *boneca (7º e 10º anos), “cadera” - *cadeira (7º e 10º anos), “rodilla” - *rodilha, *roda (7º ano), “cuello” - *coelho (10º ano), “falda” - *fralda (7º e 10º anos), “calzoncillos” - *calções (7º e 10º anos), “guisante” - *guisado (7º e 10º anos), etc.). A estas unidades atribuímos a designação de *falsos amigos imperfectos*.

As unidades lexicais acompanhadas de asterisco (*) e do(s) ano(s) de escolaridade são produções escritas dos alunos inquiridos na ESF e a frequentar o ano indicado (cf. questionários - Anexo 5).

³²⁴ Ao propormos o diagrama de regulação graduada como instrumento de auxílio para o ensino do E/LE, entendemos que a seriação lexical deve atender, sobretudo, às características morfológicas das unidades lexicais. O aspeto formal constitui muitas vezes a primeira etapa do processo de ensino, aprendizagem e consolidação vocabular, que posteriormente será enriquecido com a exploração dos restantes domínios (fonético-fonológico, sintático, semântico, etc.).

representadas pelos traços verticais mais extensos, particularidade indicadora do maior tempo de estudo a que devem estar sujeitas. Geralmente, a sua natureza formal antecipa-se a todas as outras e, de imediato, solicita aos agentes - professor e aluno - do processo de ensino-aprendizagem lexical um trabalho redobrado comparativamente às restantes unidades.

Com o diagrama sugerido, queremos auxiliar o professor de E/LE a organizar gradualmente o vocabulário, de forma a conseguir um desempenho eficaz. Uma atuação metodológica coerente permitir-lhe-á transmitir com mais objetividade os elementos que conduzem ao conhecimento pleno de cada unidade lexical, além de fomentar o interesse e satisfação pessoais ao longo do fenómeno didático. Ao defendermos o ensino graduado e progressivo do espanhol, temos em especial atenção o processamento linguístico do aluno de LM portuguesa, na medida em que os seus conhecimentos representam uma base de apoio indispensável à aprendizagem da LE.

Estabelecer condutas apoiadas em campos semântico-lexicais morfológicamente regulados orienta o docente no ensino do vocabulário específico, permitindo-lhe criar sequências graduadas que facilitarão a aprendizagem do estudante e, em simultâneo, o alcance dos objetivos delineados. Com todo este labor onde, evidentemente, se incluem diversas atividades e técnicas - referidas no Capítulo II - de auxílio às tarefas psicolinguísticas de receção, armazenamento na memória e evocação para o uso produtivo da língua, surge um contexto didático importante e pensado em função do desenvolvimento linguístico do aluno.

Durante a aprendizagem lexical, o aperfeiçoamento da competência comunicativa do aprendente é o principal objetivo a alcançar. Daí que a referida aprendizagem, embora detentora de grande importância, não seja um fim, mas antes uma forma de conseguir prover o aluno da capacidade linguística necessária à realização de atualizações discursivas em espanhol. Assim sendo, no momento de contactar com falantes de LM espanhola, ou que utilizem o espanhol como idioma de comunicação, ainda que não seja a sua LM, o estudante português, com certeza, só entrará em diálogo, mesmo que sincopado, se possuir essa capacidade, ou seja, uma certa disponibilidade vocabular.

As escolhas metodológicas do professor e a sua atitude ante as questões colocadas pelo aluno, relacionadas ou não com o vocabulário em estudo, terão uma influência considerável na aprendizagem deste. Com o intuito de tornar o aprendente num falante linguisticamente autónomo, capaz de comunicar nos mais variados contextos discursivos, o docente deve, numa fase prévia ao ensino na sala de aula, consciencializar-se de que o vocabulário espontâneo³²⁵ fará, seguramente, parte das aprendizagens mais significativas³²⁶.

³²⁵ Em nossa opinião, o vocabulário espontâneo ou ocasional é o que surge de forma instintiva ou natural no decorrer do processo de ensino e aprendizagem do E/LE. Ele poderá resultar de associações com o vocabulário programado ou, simplesmente, de ideias isoladas; num e noutro caso, as unidades lexicais podem não fazer parte do(s) campo(s) semântico-lexical(is) em estudo. Como é bem evidente, o vocabulário espontâneo aparecerá, com mais facilidade, em contextos de aprendizagem acidental (cf. capítulo II, pp. 104-105).

Um aspeto importante a ter em conta é que a espontaneidade vocabular constitui um facto pertencente tanto ao desempenho do aluno, como do professor.

Por esse motivo, é indispensável que ele também seja integrado no conteúdo lexical em análise, efetuando uma regulação graduada exequível.

O procedimento didático eleito pelo docente será um reflexo da arquitetura mental a que este procede quando prepara o ensino do léxico; por outras palavras, a sua conduta apresenta-se como resultado da projeção interior que antecede a explanação e comunicação lexicais, é a estrutura orientadora. Na adoção dessa metodologia, reside parte da responsabilidade do professor, agente determinante no processo de aprendizagem lexical dos estudantes. Cabe-lhe a ele tomar decisões centrais para a consecução dos objetivos estabelecidos. Através das suas práticas letivas, da forma como explora o potencial metodológico do(s) modelo(s) selecionado(s)³²⁷, é possível fazer adequações didáticas indispensáveis à heterogeneidade do público existente na sala de aula.

O modelo de ensino lexical deve ser entendido e utilizado não apenas como um conjunto de orientações teóricas, mas sobretudo como ferramenta operante e ajustável às necessidades e interesses linguísticos dos alunos. Estes são a matéria-prima em que deve estar centrado o processo de ensino-aprendizagem, daí a extrema importância que deve ser concedida ao fator utilidade do vocabulário em estudo. Para bem harmonizar teoria e prática metodológicas, em busca do aperfeiçoamento linguístico-comunicativo dos alunos, exige-se ao docente uma formação ampla promotora de várias tarefas que incluem a tomada de decisões, a avaliação do processo, a construção de materiais educativos, entre outras.

A perspicácia e clarividência docentes são fatores que desempenham um papel basilar no momento de estabelecer qual(is) o(s) procedimento(s) mais adequado(s) ao ensino do léxico. Com certeza, o progresso quantitativo e qualitativo do aluno sairá a ganhar se existir um discernimento pedagógico coerente e ajustado ao contexto em causa. A formação didática do professor tem que permitir-lhe compreender as razões de adotar certa(s) conduta(s) metodológica(s) para ensinar uma LE, em vez de constituir um simples repositório de conceções teóricas, aplicadas de forma maquinal e irrefletida.

O facto de eleger determinado modelo de ensino lexical pressupõe uma atenção e cuidado didáticos, por parte do docente, que refletem a sua responsabilidade e empenho pedagógicos. Compreender, descrever e analisar o processo de ensino-aprendizagem deve ser uma atuação frequente, procurando realizar as adaptações metodológicas úteis, sempre com o intuito de aperfeiçoar quer a atuação do professor, que a competência comunicativa do aluno. Tal procedimento assenta numa base de pesquisa-atividade-reflexão-reajuste e desenvolve-se como prática exploratória de um trabalho comprometido.

Usando o diagrama de regulação graduada, percorre-se o trajeto metodológico adequado e necessário para colocar em prática o modelo em espiral. O conjunto de ciclos orientadores, que compõem aquele instrumento didático, são constituídos por traços

³²⁶ Quando fazemos referência a ‘aprendizagens mais significativas’, aludimos à maior capacidade de reter, atualizar e criar enunciados a partir do vocabulário estudado.

³²⁷ Entre os vários contributos metodológicos (cf. capítulo II, p. 125), destacamos o modelo didático de Gómez Molina (1997, 2004), o heptágono, e o modelo em espiral, proposto por nós no ponto 3.2.2. deste capítulo.

verticais, de onde partirá o referido modelo com vista ao conhecimento íntegro da unidade lexical. Num processo tão complexo como o ensino-aprendizagem do léxico E/LE respeitante a alunos de LM portuguesa, consideramos indispensável regular gradativamente o vocabulário e preparar o seu estudo por etapas, tendo em atenção as afinidades partilhadas entre as duas línguas ibéricas.

Ao ensinar o léxico espanhol, o professor tem a obrigatoriedade de refletir na sua conduta, procurando utilizar na prática letiva diferentes ferramentas - diagrama de regulação graduada e modelo em espiral - para atingir um fim específico: o conhecimento total de cada unidade integrada no processo de ensino-aprendizagem. O facto de a nossa proposta metodológica defender fases de trabalho ordenadas, tendo início na regulação graduada, e respetivos escalonamentos de vocabulário, e terminando nas atualizações linguísticas (último ponto) do modelo em espiral, contribui ativamente para que os objetivos linguísticos pré-estabelecidos pelo docente sejam alcançados.

Como nos parece evidente, o ensino do léxico espanhol auxiliado pelos instrumentos metodológicos atrás referidos supõe uma cuidada organização didática, fruto de um labor focado nas características sócio-linguísticas do aprendente. Tais objetos de trabalho não constituem um fim, mas um meio de transformar o ensino-aprendizagem lexical num processo coerente, ponderado e eficaz. O êxito da sua aplicação dependerá sempre de inúmeras variáveis exteriores ou não à língua em estudo³²⁸, que, no entanto, se apresentam apenas como obstáculos naturais, facilmente ultrapassáveis.

3.2.2. O modelo em espiral

Uma parte elementar da nossa proposta metodológica para o ensino-aprendizagem do léxico E/LE é o modelo em espiral³²⁹. Esta designação surgiu com base na forma estética da linha que lhe dá o nome: a espiral³³⁰. Realizamos tal associação uma vez que, em nosso entender, o formato da espiral partilha várias analogias com o percurso dedicado ao estudo de uma segunda língua, seja LE ou L2. Acreditamos que recorrendo à figura cónica, representada por uma linha em rotação, é possível ilustrar com evidência a trajetória a efetuar até conseguir o objetivo linguisticamente pretendido.

³²⁸ Do vasto leque de variáveis que seguramente poderão condicionar o emprego do diagrama de regulação graduada, e do modelo em espiral, aludimos à existência, na sala de aula, de alguns alunos que já conheçam/utilizem o idioma; ao número excessivo de discentes por turma; à carência de materiais dedicados ao estudo do léxico; etc.

³²⁹ Os pontos de análise do modelo que sugerimos têm como referência, sobretudo, a proposta de Marta Higuera (1996), o heptágono de Gómez Molina (1997, 2004) e a investigação de Isabel Leiria (2006).

³³⁰ Espiral é uma “linha gerada por um ponto que se desloca sobre uma semi-reta, que sofre um movimento de rotação em torno da sua origem”. In: *Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, Texto Editora, Lisboa, 1999. Em nossa opinião, esta atividade cíclica reproduz fielmente a interação dos vários pontos de análise que integram o percurso didático referente ao processo de ensino-aprendizagem lexical.

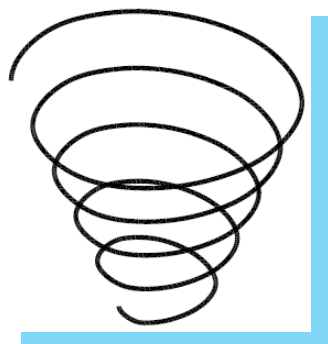


Figura 11 - A espiral

A imagem espiriforme parece ter vida, não se apresenta com um aspeto estático ou desconectado entre setores, mas, em vez disso, ostenta o dinamismo, a continuidade sistemática, a interação e a envolvimento próprios do processo linguístico de ensino-aprendizagem³³¹. Associando-se ao estudo de um idioma, a espiral reflete o intenso e permanente funcionalismo articulatório-complementar presente na cadeia formada pelos diferentes pontos de análise³³² que, tanto professor, como aluno, devem explorar com o objetivo de conhecerem as unidades lexicais.

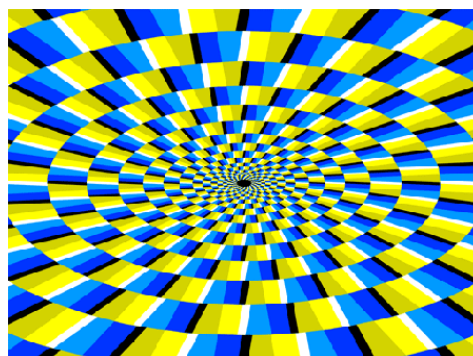


Figura 12 - A imagem espiriforme

À medida que se prolonga a espiral, esta vai-se estreitando, circunstância que nos leva a comparar o referido fechamento com a objetividade exigível ao processo de ensino-aprendizagem do léxico. A constrição da figura evolui, representando uma atuação que busca

³³¹ As características funcionais da nossa proposta, assim como a totalidade dos pontos de análise, levam a que se destaquem tanto as investigações referidas na página anterior, como o triângulo semântico de S. Ullmann (1965) - ponto de partida para a elaboração do héptagono de Gómez Molina -, que representava o esquema triangular de C. K. Ogden e I. A. Richards criado em 1920.

³³² Estes pontos orientadores da atuação docente para a análise lexical serão referidos neste capítulo, quando apresentarmos o modelo didático em espiral.

continuamente a aprendizagem de um saber especializado³³³, reflexo do trabalho didático intrínseco ao progresso lexical. Este movimento descendente e os vários pontos de análise revestem-se de um caráter perfeitivo e traduzem a natureza reguladora do processo que o professor orienta.

Com a espiral, ambicionamos fazer uma representação explicativa da conduta metodológica a seguir pelo docente de LE e/ou L2. Os diferentes pontos de análise surgem como indicadores didáticos que determinam os aspetos linguísticos e possíveis atividades a desenvolver ao longo do ensino-aprendizagem lexical. Através do modelo em espiral, facultamos um instrumento de trabalho modelizante, mas nunca limitador da ação do professor. Este, ao adotar a nossa proposta, usufrui de uma orientação metodológica útil para alcançar os objetivos delineados, que lhe permite efetuar um ensino lexical íntegro.

Os pontos diretores existentes na linha espiral funcionam como agentes operativos que regulam o processo de ensino do léxico, favorecendo-o através da sua flexibilidade e abrangência. Com base nesta disposição metodológica, o docente elege o procedimento didático que julgue ser mais adequado ao contexto onde está inserido, podendo modificar o seu curso e reorientá-lo não só no sentido descendente, mas também ascendente. A hipótese de recuar a um ou vários pontos de análise constantes no modelo permite fazer uma nova abordagem lexical, evitando, por exemplo, a realização de aprendizagens incorretas ou o esquecimento a curto prazo.

De acordo com a nossa experiência docente, as unidades lexicais apresentadas na aula são facilmente esquecidas, daí a importância do professor usar o modelo nos dois sentidos - descendente e ascendente -, tentando evitar o esquecimento lexical e controlar a sua passagem da memória a curto prazo, para longo prazo. Assim, ao preparar as atividades letivas, torna-se fundamental desenvolver exercícios que, pela sua natureza, ajudem o aluno a estabelecer relações entre as unidades lexicais novas e as que já conhece. Esta conduta supõe a repetição de atividades e respetivo controlo, a criação de redes de significados, a procura das unidades estudadas em contextos diferentes, entre outros procedimentos³³⁴.

Por iniciativa do professor, o aluno é conduzido à realização de uma aprendizagem assente nos diversos pontos orientadores³³⁵, avançando sempre no sentido de conseguir a

³³³ Em nosso entender, o saber lexical especializado é um conjunto amplo e consolidado de informações que o falante tem sobre determinada unidade lexical e consegue adequar às necessidades linguísticas mais específicas/técnicas. Esse conhecimento, assente numa base lexical consistente, permite-lhe fazer atualizações corretas nos diversos registos e contextos discursivos.

³³⁴ A pensar em formas de evitar o esquecimento lexical, M^a José Gelabert, Isabel Bueso e Pedro Benítez (2002: 57) propõem as denominadas *post-actividades*. Os autores sugerem diversos exercícios como “pedir al alumno que escriba frases con las nuevas palabras que ha aprendido en clase. También pueden preparar tarjetas con la palabra por delante y la definición y una frase que contextualice el término por detrás”. Eles (2002: 58) fazem ainda referência à utilização de jogos didáticos como sendo instrumentos “muy productivos [que] motivan muchísimo”. Como bem sabemos, a realização de atividades lúdicas (loto, sopas de letras, palavras cruzadas, entre outras) é uma fonte de motivação que prende o interesse e atenção dos estudantes.

³³⁵ Os pontos de orientação analítico-lexical merecem a atenção do professor dependendo do elemento nuclear/estímulo e da unidade lexical a ensinar. Embora nem todos os elementos facultem um desenvolvimento completo da espiral didática, o importante é selecionar os pontos mais adequados para alcançar os objetivos delineados, dar resposta às necessidades dos alunos e realizar as atividades

especialização lexical supramencionada. Além disso, a dinâmica facultada pelo modelo em espiral possibilita uma ampla interação didática (vertical: professor-aluno; e horizontal: aluno-aluno), onde o aprendente assume um papel ativo. Com a aplicação desta metodologia, pretendemos levar o discente a ser o protagonista ou agente/guia da própria aprendizagem lexical.

Desta forma, a flexibilidade metodológica representa um todo funcional e globalizante com influência substancial nos fatores que pré-condicionam o processo de ensino-aprendizagem do léxico. O facto de haver movimentos ascendentes e descendentes implica um ensino promotor de mais experiências linguísticas e, naturalmente, uma aprendizagem usufruidora de maior enriquecimento lexical. O processo em causa vai, assim, vivendo uma transformação qualitativa e quantitativa que contribui para o aperfeiçoamento da competência comunicativa do aluno.

É a pensar nesse progresso que, através do modelo em espiral, propomos uma abordagem sistemática do léxico espanhol, implicando uma intervenção pedagógica tanto ao nível metodológico como do conteúdo. O professor não deve limitar-se apenas à apresentação de diversos contextos discursivos e, em simultâneo, a um número extenso de unidades lexicais aí possíveis. A promoção de uma aprendizagem significativa³³⁶, centrada no aluno³³⁷, baseada em regras e modelos adequados à compreensão, uso e consolidação, e onde o estudante aprenda a trabalhar o vocabulário autonomamente³³⁸, constitui a essência da metodologia implementada pelo docente.

A confluência de saberes intrínseca ao nosso modelo para o ensino e aprendizagem do léxico faz desta proposta um todo operante aglutinador que não exclui a gramática e explora os aspetos formais, funcionais, semânticos e pragmáticos da língua espanhola. Ele apresenta relações com a Linguística (formação de palavras, estruturas lexicais, etc.), com a Linguística Aplicada (ensino-aprendizagem do léxico espanhol), com a Lexicologia (estudo das unidades lexicais), com a Linguística Cognitiva (processos cognitivos, estratégias de armazenamento e atualização do vocabulário, etc.), com a Psicolinguística (auxílio à superação da interlíngua), com a Etnolinguística (dimensões inter, intra e transculturais), e com a Sociolinguística (adequação aos contextos comunicativos, etc.).

Ao apresentar o modelo em análise, ambicionamos fornecer um paradigma didático profícuo para o docente no momento de ensinar o léxico. Através do seu auxílio, a abordagem

possibilitadas pela unidade alvo de estudo. Além do mais, todas as unidades que surjam motivadas pelo elemento nuclear não devem ser desvalorizadas, mas antes estudadas, desenvolvendo assim a espiral didática. No aproveitamento destas unidades lexicais, o professor deve ter em consideração fatores como a frequência, a polivalência e a produtividade, com o intuito de aperfeiçoar as competências linguísticas do aluno de forma integrada e realizar operações de descoberta, categorização, sistematização e conceptualização.

³³⁶ Na aprendizagem lexical, é importante proporcionar ao aluno o estabelecimento de relações entre o vocabulário novo e o já conhecido.

³³⁷ Ao longo do processo de ensino-aprendizagem do léxico, as características do aluno, assim como todos os fatores relacionados com este, são elementos indispensáveis a ter em consideração pelo professor no momento de preparar o ensino lexical.

³³⁸ O aluno ganhará autonomia através da adoção de estratégias específicas, indicadas pelo professor e desenvolvidas no espaço de sala de aula com independência.

linguística feita a cada unidade lexical é preparada integrando distintas áreas de estudo (relações semânticas, genolexicalização, informação cultural, entre outras). Tais saberes enformam uma orientação metodológica plurifacetada que permite ao professor arquitetar organizadamente a conduta a seguir, além de configurarem uma ferramenta útil ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do aprendente, à sua organização conceptual e aos mecanismos de processamento linguístico³³⁹.

Através da utilização deste instrumento de trabalho³⁴⁰, o docente pretende levar o aluno a obter o conhecimento pleno da unidade lexical, que, por natureza, abrange uma vasta informação³⁴¹. Perante tão amplo universo, é importante saber proporcionar o léxico³⁴², evitando mostras excessivas de conteúdos lexicais ao analisar cada unidade, facto que levaria certamente a dispersões e ausência de qualquer aprendizagem. Com o intuito de evitar semelhante realidade, oferecemos uma conduta pedagógica que facilita a exploração progressiva dos conteúdos lexicais, permitindo ao estudante um armazenamento vocabular através de significados e relações.

Seguindo tal metodologia, a aprendizagem lexical deve atender a diversas fases: exposição (ao elemento nuclear), perceção (compreensão e processamento), prática e retenção (memória a curto prazo), e uso/atualização e aperfeiçoamento (memória a médio e longo prazo). Todo o processo, devido à complexidade que lhe está inerente, requer um labor contínuo, onde a experimentação e o contexto desempenham um papel essencial. Como veremos ao desenvolver o modelo em espiral, é importante conhecer e aplicar vários meios de transmissão do significado³⁴³ para, assim, ser proporcionado ao aluno um processo de aprendizagem mais diversificado e apelativo.

³³⁹ Consideramos que é fundamental desenvolver as capacidades cognitivas do aluno em todos os níveis de aprendizagem, sendo de realçar essa importância sobretudo nos iniciais. Ao principiar o estudo do E/LE, torna-se imperioso criar hábitos de trabalho que levem à configuração de habilidades mentais indispensáveis ao desenvolvimento linguístico do estudante. Entre elas, podemos destacar a capacidade de memorização, relacionamento e produção criativa.

³⁴⁰ Como veremos, o modelo em espiral é, em primeiro lugar, um instrumento de organização para o professor ensinar o léxico espanhol, mas no ponto 3.2.3., incrementado no método de reflexivo-projeccional, apresenta-se também como mecanismo útil que o aluno deverá utilizar para desenvolver a sua autonomia, enquanto falante de E/LE, e conseguir a desejada consolidação lexical.

³⁴¹ Santamaría Pérez (2006: 13) considera que o domínio de uma unidade lexical “constituye un proceso cognitivo complejo en el que se aprende no sólo la forma y el significado sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre esa unidad y otras palabras, así como su uso”.

Outros investigadores (Gairns e Redman, 1986; Carter, 1988; McCarthy, 1990; Nation, 1990; Higuera, 1996; Gómez Molina, 1997, 2004; Leiria, 2006) defendem que o conhecimento integral de uma unidade lexical pressupõe o domínio de vários aspetos, entre eles, saber pronunciar-la e escrevê-la, possuir a informação gramatical e funcional (estrutura, categoria, propriedades, frequência de uso) que permita a sua atualização discursiva, saber como se relaciona com outras unidades que podem aparecer em vez dela (relações paradigmáticas) e como se combina no enunciado (relações sintagmáticas), conhecer a informação cultural que transmite, etc. Nós concordamos com esta abordagem multisetorial e tentamos evidenciar o seu funcionalismo didático através do modelo em espiral - instrumento pedagógico desenvolvido mais à frente neste capítulo.

³⁴² No ensino do léxico, é imperativo atender sempre aos diversos fatores que temos vindo a mencionar nesta investigação (cf. nota de rodapé 299, p. 141, por exemplo).

³⁴³ A este respeito, Gómez Molina (2008a: 498) afirma que “Ante una unidad léxica nueva se puede ir del significado a la forma o de la forma al significado. En esta última dirección existen varios medios de transmisión del significado: por mostración o dibujos (objetos, gestos fotografías, acciones, etc.) y por mostración verbal (definición o paráfrasis, contextualizar la palabra por medio de frases o por medio de

Ao propormos o nosso modelo, queremos auxiliar o docente de E/LE a sistematizar o ensino e aprendizagem do vocabulário, pois estamos convictos da utilidade e necessidade que essa tarefa representa. A seleção e regulação do léxico³⁴⁴ apresentam-se como dois procedimentos fulcrais a concretizar através da elaboração de atividades facilitadoras quer da compreensão, quer da retenção e uso das unidades lexicais. Também indispensável é o desenvolvimento de técnicas e estratégias que conduzam o aluno à realização de uma aprendizagem autónoma, promotora de atualizações lexicais em diferentes contextos discursivos.

O modelo em espiral representa uma proposta didática suscetível de utilização com qualquer uma das atuais Abordagens Comunicativas³⁴⁵, além de permitir adotar condutas intrínsecas a outras Abordagens e Métodos empregues no ensino das línguas³⁴⁶. Assim, ao seguir a nossa sugestão didática, o professor beneficia dos princípios e procedimentos que integram as diversas conceções metodológicas enunciadas e, sobretudo, tem ao dispor uma nova orientação para ensinar vocabulário. A sua natureza abrangente e multifacetada permite

situaciones, traducción a otro lenguaje, etc.)”. Partilhamos da opinião do autor quando este menciona um vasto leque de meios transmissores do significado passíveis de utilização pelo docente ao iniciar o ensino da unidade lexical. Porém, ao apresentar o seu modelo didático (1997, 2004), a simples designação de *Palabra (nuclear o estímulo)* parece-nos extremamente redutora e incongruente com a exposição que faz relativamente aos meios de transmissão do significado.

³⁴⁴ Cf. diagrama de regulação graduada.

³⁴⁵ Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers (1998) indicam como abordagens comunicativas presentemente dedicadas ao ensino de idiomas o Ensino Comunicativo da Língua, a Abordagem Natural, a Aprendizagem Cooperativa da Língua, a Instrução Baseada em Conteúdos e o Ensino da Língua Baseado em Tarefas.

³⁴⁶ São vários os Métodos e Abordagens dedicados ao ensino de idiomas que partilham alguns princípios e procedimentos com o modelo em espiral. O caráter integrador da nossa proposta metodológica convoca pontualmente certas atuações que, através de uma extensa multiplicidade de técnicas e estratégias, orientam, facilitam e enriquecem o ensino-aprendizagem do léxico. Entre os diversos Métodos e Abordagens, e respetivas características, que mantêm especificidades comuns ao nosso modelo, destacamos o Método de Gramática e Tradução (memorização do vocabulário; tradução de enunciados para e desde a língua objeto de estudo...), o Método Direto (ensino do vocabulário através da demonstração, objetos e imagens; exploração de compreensão e expressão orais...), a Abordagem Oral e o Ensino Situacional da Língua (inclui os princípios sistemáticos da seleção, graduação e apresentação; na aula, a língua de expressão é preferencialmente a língua objeto de estudo...), o Método Audiolingüístico (ensino auditivo, seguido da pronúncia; valoriza o ato da fala, a leitura e a escrita...), a Resposta Física Total (coordenação da fala com a ação; ensino da língua através da atividade física/movimentos lúdicos...), o Método Silencioso (o aluno descobre ou cria o que deverá aprender; aprendizagem acompanhada por objetos...), a Aprendizagem Comunitária da Língua (orientação através de conselhos e ajudas; as emoções e os sentimentos (o mundo afetivo) auxiliam à resolução de problemas e colmatação de necessidades; há interação dinâmica entre os agentes...), a Sugestiópédia (criação de um ambiente agradável, relaxante e estimulante; conseguir um estado de harmonia entre o racional, o cognitivo, o físico, o analítico, o volitivo, o emocional, o artístico, o criativo, o intuitivo...), a Língua Total (aprender a ler e escrever de forma natural, atendendo à comunicação real e à leitura e escrita por prazer; importância do significado; experiências e atividades relevantes para a vida e necessidades dos alunos...), as Inteligências Múltiplas (formação e exercitação dos tipos de inteligências do cérebro (Gardner, 1993); atividades de aprendizagem baseadas nos dons e talentos dos alunos...), a Programação Neurolingüística (desenvolvimento do sentido de autorrealização e da própria consciência, enquanto pessoa...), o Ensino de Idiomas Baseado em Competências (valorização do *output* em detrimento do *input*; a instrução baseia-se no rendimento lingüístico...), o Método Cognitivo (construção do conhecimento sobre a conceptualização explícita dos elementos alvo de aprendizagem; o aluno descobre as categorias em que se organiza o Mundo exterior, a conceptualização de tais categorias e o estabelecimento de relações entre elas...) e a Abordagem Cultural (os aspetos culturais integram-se totalmente no sistema de comunicação; a componente cultural é o que dá sentido pleno à conceptualização do mundo que cada falante construiu na sua mente...) (Richards e Rodgers, 1998; Sánchez Pérez, 2009).

fazer uso de um vasto universo de técnicas e estratégias úteis à transmissão e aprendizagem lexicais e, em consequência, ao enriquecimento vocabular do aprendente.

Com a apresentação do modelo espiriforme, desejamos sensibilizar, motivar, instruir e orientar o professor de E/LE. Ao ilustrar os nossos fundamentos teóricos e conceptuais, queremos dar um contributo metodológico útil e versátil à introdução ou ajustamento de atuações em cada intervenção pedagógica, de forma a criar a flexibilidade e dinamismo indispensáveis. Este instrumento de trabalho, enquanto modelo didático, representa um trajeto dinâmico de auxílio à planificação lexical e à prática letiva que, ao ser interiorizado e explorado de acordo com a sequenciação dos vários pontos de análise e correspondentes áreas de estudo, facilita o ensino do léxico.

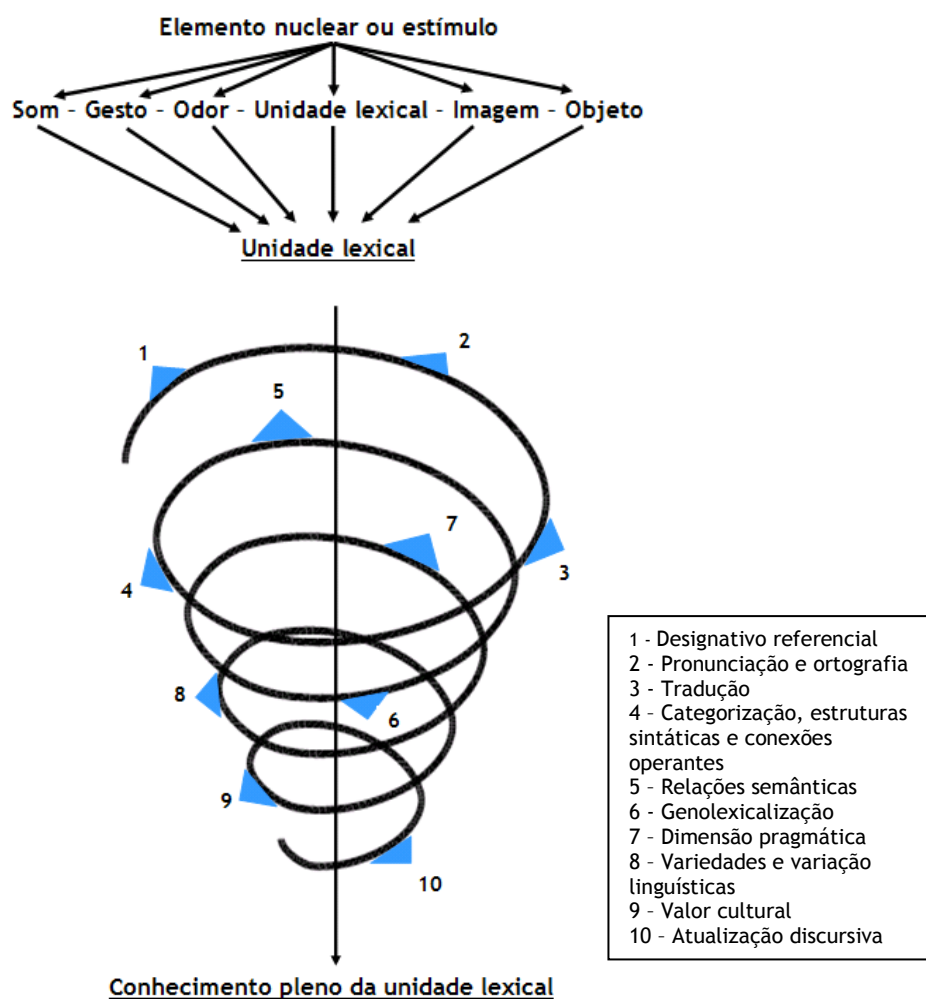


Figura 13 - O modelo em espiral

A espiral, imagem visível no modelo didático que propomos, desenvolve-se a partir de um elemento nuclear que poderá ser uma determinada unidade lexical, um som, gesto, odor, imagem e/ou objeto (ou produto: bolacha, chá, gelado, incenso, mel, perfume, etc.). Esse agente/base estimulante, à exceção do referido em primeiro lugar, será a pista que conduz o

aluno à descoberta de uma ou várias unidades lexicais, a analisar, de forma gradual e sistemática, em fases posteriores³⁴⁷. Nas situações em que o professor decida apresentar diretamente a unidade como elemento nuclear, o ensino lexical realiza-se tendo por base essa palavra ou conjunto de palavras.

Desempenhando uma função iniciática, o diagrama de regulação graduada integra naturalmente este raciocínio de cariz metodológico, permitindo selecionar e organizar o vocabulário que, depois, será estudado à luz do modelo em espiral. Assim, ao propormos o referido modelo, são duas as atuações didáticas que o professor pode adotar com o objetivo de conduzir o aluno ao conhecimento pleno da unidade lexical eleita: a explícita e a indutiva. No primeiro caso, o docente apresenta sonora e graficamente³⁴⁸ a unidade³⁴⁹, enquanto na segunda atuação, o aluno é convidado a descobri-la e atualizá-la.

A metodologia indutiva constitui um ato produtivo para o qual o docente deve contribuir ativamente fornecendo dados pertinentes e objetivos, dotados de características sonoras, kinésicas, olfativas, visuais, gustativas e/ou táteis que auxiliem o aluno na tarefa de descobrir a unidade lexical desejada. Tendo o propósito de seguir esta conduta, assume-se como tarefa indispensável do professor fazer uma previsão assente no interesse dos alunos e

³⁴⁷ A cada fase de ensino-aprendizagem, corresponde um dos dez pontos de análise. Neste contexto, é importante sublinhar que o estudo de certa unidade lexical não obriga à realização de uma abordagem atenta a todos os pontos. A atuação do professor, orientada pelo modelo em espiral, dependerá sempre das características da unidade em estudo. Se, por exemplo, a nível morfológico, houver uma total correspondência (espanhol - *boca, cintura*; português - *boca, cintura*), certamente não há necessidade de recorrer com detalhe ao ponto de análise respeitante à Tradução (3). Porém, tal conduta seria impensável no estudo de outras unidades, desprovidas de qualquer semelhança morfológica com o português (espanhol - *jersey, bufanda*; português - *camisola, cachecol*).

³⁴⁸ A metodologia explícita leva o professor, num primeiro momento, a apoiar a sua conduta, sobretudo, na apresentação sonora e gráfica da unidade lexical; estas são, decerto, as formas mais usuais para expor o vocabulário numa segunda língua. Assim, o aluno conhece, desde o início da aprendizagem, o significativo na sua dimensão física (articulatória, acústica - expressão fónica da língua - e perceptiva - fenómeno físico capaz de ser percebido pelos ouvidos e olhos) e psicológica (abstração das características importantes da dimensão física independentemente da sua variabilidade, representação escrita). Em relação à primeira dimensão, o significativo manifesta-se a partir de um conjunto de movimentos articulatórios realizados pelos órgãos do aparelho fonador humano, movimentos esses que produzem vibrações acústicas que, por sua vez, são captadas sob a forma de sensações auditivas pelo ouvido humano. Esta dimensão física do significativo comporta assim o plano segmental ou fonético da cadeia fónica (sequência de fonemas que compõem as palavras (por exemplo: [fatu] - <fato>)) e o plano prosódico ou suprasegmental que se associa ao segmental acrescentando-lhe os parâmetros da entoação, da duração e da intensidade. Este é o significativo em toda a sua materialidade, como objeto sonoro, momentâneo, quase impossível de ser realizado exatamente da mesma forma numa segunda vez e suscetível de ser analisado em laboratório por programas de análise de fala. Quanto à segunda dimensão, o significativo apresenta-se como uma imagem audio-articulatória dos movimentos produzidos e identificados para realizar os sons refletidos na mente dos falantes. A esta imagem, pode associar-se uma imagem visual gráfica, a representação escrita da palavra ou do segmento em causa (sílabas, grupos tonais, frases, enunciados, etc.). A imagem psíquica do significativo não reproduz, porém, o objeto físico do significativo em toda a sua possível variação (timbre, sotaque, estado de espírito associado, etc.). O objeto físico não é percebido pelo recetor exatamente como é realizado, mas sim como representante do modelo abstrato que nele se atualiza. Isto porque ainda que o mesmo falante repita a mesma palavra dez vezes, haverá sempre um parâmetro acústico diferente entre atualizações, nem que seja a duração total ou parcial da palavra, a intensidade com que é dita, a entoação com que é pronunciada, a emoção que lhe está associada, etc.

³⁴⁹ Este procedimento didático é, em nosso entender, menos significativo para o aluno. Certamente, a memória a curto prazo sairá beneficiada em detrimento da memória a longo prazo, que não terá capacidade para realizar atualizações temporalmente afastadas do contacto com a unidade lexical apresentada.

na frequência e utilidade das unidades lexicais alvo de estudo para, através do diagrama de regulação graduada, planificar com rigor, adequação e objetividade o vocabulário do ciclo/campo semântico a analisar.

O docente dispõe assim de uma metodologia integracionista que desenvolve o raciocínio sistemático e propicia o ensino lexical apoiado nas capacidades intrínsecas à natureza do estudante, entre elas, destacam-se a audição, o olfato, a visão, o paladar e o tato³⁵⁰. Ao preparar a sua tarefa, o professor nunca pode esquecer as características dos alunos com quem vai trabalhar. Este é um princípio básico a ter em consideração, pois o ensino-aprendizagem de cada unidade lexical requer procedimentos específicos, adaptados à realidade educativa onde se desenvolve todo o processo³⁵¹.

Na conduta indutiva, a descoberta apresenta-se como fase determinante do trajeto necessário à construção do processo de ensino-aprendizagem. O procedimento indutor, além de facultar atuações de natureza diversa³⁵², possibilita que o aluno obtenha um saber cotextual extremamente útil para compreender o léxico. Os indícios particulares relativos ao elemento nuclear/estímulo são determinantes para que o aprendente, num primeiro momento, identifique a unidade lexical e, em seguida, dê continuidade a uma aprendizagem sólida, onde a ausência de motivação esteja presente.

Ao longo deste processo, o docente executa um labor que se reveste de enorme importância. Ele não apenas seleciona e oferece pistas, mas é também o auxílio didático que estabelece limites e metas a considerar e atingir, respetivamente. Através da associação de indícios (sonoros, visuais...) com os seus referentes e posterior análise, o professor, leva o aluno a desenvolver a competência comunicativa, em harmonia com os objetivos programáticos, tornando-o num agente ativo da aprendizagem lexical. Com esta prática, desperta-se o espírito de iniciativa, indispensável à construção de um saber sistemático e disponível para atualizar o léxico nas diversas circunstâncias discursivas.

Em relação à conduta explícita, o professor apresenta oralmente e/ou por escrito a unidade lexical ao aluno para, em seguida, explorar os pontos de análise da espiral didática.

³⁵⁰ Ainda que numa atuação didática em concreto seja privilegiado determinado sentido, é fundamental complementá-lo, recorrendo, sempre que possível, ao apoio dos restantes e assim enriquecer o processo de ensino-aprendizagem lexical.

³⁵¹ Ao apresentar o elemento nuclear, o docente deverá realizar um ajustamento didático às especificidades do contexto educativo. Neste âmbito, é fundamental estar preparado para ensinar o léxico nas mais diversas circunstâncias: trabalhar com aprendentes portadores de certas deficiências (auditivas, visuais...) e usufruir de um espaço de sala de aula mais ou menos apetrechado com as novas tecnologias (quadro interativo, computador, rádio, gravador, etc.) serão algumas das condicionantes a ter em atenção.

³⁵² O professor tem a oportunidade de utilizar um vasto e diversificado conjunto de atividades didático-pedagógicas pré-verbais. Entre elas, podemos enunciar a queima de incenso e aspersão de perfume (olfato); vendagem do aluno e palpação de objetos de sala de aula, peças de roupa, acessórios pessoais ou frutos (tato); visualização de fotografias e utilização de powerpoints (visão); auscultação de canções e sons variados (imitadores de meios de transporte, por exemplo) (audição); vendagem do aluno e prova de alimentos (paladar); realização de exercícios físicos (imitadores de ações habituais: comer, cantar, saltar, ler, escrever, varrer, etc.; simular uma refeição, por exemplo) (motricidade). A variedade e realismo destes procedimentos são uma excelente fonte de interesse e motivação lexical para o aluno; eles são dotados, por inerência, de um cariz didático fascinante que leva os agentes do processo de ensino-aprendizagem a embrenhar-se intensamente no trabalho a desenvolver. Tal conclusão é fruto da minha reflexão e experiência profissional.

A exposição direta da(s) palavra(s) não contempla o momento de descoberta, facto que desfavorece o aperfeiçoamento do raciocínio associativo, além de omitir uma excelente estratégia motivacional. Porém, esta conduta é aconselhável quando se pretende trabalhar em especial um ponto de análise específico (pronúncia, relações semânticas, valor cultural, etc.), que possa representar dificuldades acrescidas para o aluno. Ao ser realizado um ensino dirigido, economiza-se tempo e evitam-se possíveis dispersões resultantes da exposição a um número considerável de unidades lexicais.

Neste âmbito, a focalização didática controlada tem a virtude de possibilitar ao docente a execução de procedimentos centrados num léxico restrito³⁵³, permitindo-lhe orientar com mais justeza o processo de ensino-aprendizagem, desde a aplicação do diagrama de regulação graduada aos pontos que constituem o modelo em espiral. Perante um determinado campo semântico-lexical, há assim a oportunidade de planificar o ensino de unidades lexicais com mais objetividade e desenvolver a competência comunicativa do aluno de E/LE num período temporal menos extenso, comparativamente ao necessário na conduta indutiva.

Através da nossa proposta didática, queremos facultar e aperfeiçoar o domínio lexical ou qualidade do vocabulário do estudante de E/LE. Tal enriquecimento visa o reforço da capacidade do estudante para usar o léxico, estabelecendo relações entre as unidades lexicais, quer ao nível semântico e pragmático, por exemplo, quer na habilidade combinatória que elas permitem. Além do mais, as atividades realizadas pelo aluno devem contemplar as variedades significativas de cada unidade e o seu uso em diferentes níveis e registos. Do mesmo modo, o léxico que o discente aprende deve ser atualizado periodicamente nos enunciados produzidos.

Saliente-se ainda que a aprendizagem da LE contribui para o processo de formação integral do aluno e representa muito mais do que uma mera aprendizagem de formas e estruturas linguísticas num código diferente da LM. Em simultâneo com o aumento da compreensão da linguagem e respetivo funcionamento, ele também desenvolve uma maior consciência da própria LM. Por meio da LE, ampliam-se as suas capacidades de agir discursivamente no Mundo e compreender outras manifestações sócio-culturais e linguísticas próprias de outro(s) povo(s).

Ao aplicar o modelo em espiral, o professor deve atender a diversos princípios metodológicos³⁵⁴ de extrema utilidade para a sua atuação didática e, em consequência, para

³⁵³ Quando aludimos à restrição lexical, não defendemos uma conduta metodológica que prive os discentes de produções livres, apenas queremos esclarecer que há a necessidade do professor ensinar o vocabulário mais frequente, ativa e passivamente, mais útil, eficaz e produtivo, sem nunca ignorar as unidades circunstanciais. Desta forma, com base no estudo de M. de Greve e F. Van Passel (1971: 106-124), poderá adotar-se o método da limitação lexical objetiva em conjunto, ou não, com o da objetiva corrigida, (*vide* nota de rodapé 309, p. 145).

³⁵⁴ Anteriormente, já fizemos referência a variadas técnicas de ensino lexical (cf. nota de rodapé 279, p. 132, por exemplo), que poderão utilizar-se tendo em conta diferentes princípios como a ausência ou presença do contexto - defendemos a realização, sempre que possível, de uma prática letiva contextualizada -, a observância da análise contrastiva (O seu valor reside na descoberta das semelhanças e diferenças entre a LM e a língua objeto de estudo. Do ponto de vista descritivo, é

a aprendizagem lexical do estudante³⁵⁵. Com a reflexão dispensada a esses preceitos e correspondente projeção no complexo processo de ensino-aprendizagem do léxico espanhol, haverá, com certeza, um desenvolvimento mais qualificado das competências do aluno. Neste sentido, é necessário não esquecer uma atitude didática muito relevante: o ensino usando, de forma predominante, a língua em aprendizagem; daí o interesse em preparar atividades orientadas tanto para o conhecimento - explicação de regras, exercícios controlados, etc. -, como para a habilidade comunicativa - prática dirigida e/ou livre da produção linguística.

Consubstanciando os diversos pontos de análise que compõem o modelo em espiral e enformam a nossa proposta didática, apresentamos agora uma justificação metodológica para cada um deles³⁵⁶. No ponto 1 - *Designativo referencial* -, pretende-se que o aluno conheça ou recorde a(s) relação(ões) da(s) unidade(s) lexical(is) apresentada(s), através da conduta explícita ou indutiva, com o Mundo³⁵⁷. É fundamental dar ao aprendente liberdade expressiva, a fim de permitir a enunciação de unidades que partilhem vínculos contextuais com o elemento nuclear/estímulo.

No horizonte didático do professor, estará presente continuamente a necessidade do aluno evidenciar a compreensão da(s) unidade(s) estimulante(s) ou da(s) que surgiu(ram) a partir de outro ou vários elementos nucleares (som, gesto, odor, imagem e/ou objeto), atualizando-a(s) ou indicando contextos discursivos onde pode(m) ser usada(s). A intervenção docente assume um papel decisivo, pois, através de questões objetivas ou mostras sequenciadas de imagens, por exemplo, instiga o exercício e desenvolvimento do léxico mental e conseqüente produção linguística do aluno³⁵⁸.

interessante o contributo da linguística contrastiva já que ao analisar a comparação interlinguística, no âmbito do léxico, permite fazer uma reflexão substancial que corresponde à determinação dos significados utilizados em línguas diferentes para designar a mesma realidade. Também é fundamental considerar os valores pragmático e contextual e, por isso, incluir na comparação interlinguística as relações de variação pragmática funcional e textual. As possibilidades didáticas baseadas na análise contrastiva, e especialmente na textual, são sugestivas: características da tipologia textual básica, procedimentos de coerência e coesão, o vocabulário de organização textual - conetores -... (Gómez Molina, 1997: 75)), o desenvolvimento progressivo do léxico mental (o seu processamento gradual é necessário para facilitar a compreensão e atualização das novas unidades lexicais), entre outros.

³⁵⁵ Partindo da informação lexical fornecida pelo docente, cabe ao aluno a tarefa de enriquecer esse saber através da análise autónoma de manuais, dicionários, compêndios, revistas, *sites* específicos, programas televisivos, etc.

³⁵⁶ A explicação metodológica dos vários pontos de análise apresenta extensões diferenciadas, facto justificável por diversos motivos. Entre eles, consta o aprofundamento pessoal já realizado ao expor os modelos didáticos de Gómez Molina e Marta Higuera e onde os exemplos lexicais são, na quase totalidade, da nossa autoria (cf. capítulo II, p. 127 e ss); a ausência, ou não, nos modelos atrás referidos, dos pontos de exploração lexical que propomos; e, mais especificamente, a inexistência de sugestões didáticas no âmbito do ensino-aprendizagem do E/LE, tendo em conta alunos de LM portuguesa. É importante destacar que, ao expor as referidas explicações/orientações metodológicas, também procederemos a conceptualizações sucintas e objetivas da área lexical em análise.

³⁵⁷ A função denotativa da língua revela-se indispensável para evitar distorções entre a unidade lexical e a referência (ideia, pessoa, objeto...).

³⁵⁸ A este propósito, no âmbito da psicologia da aprendizagem, Buzan (1974) salienta a importância de desenvolver um mapa mental -*mindmapping*-, que assenta nas aprendizagens significativas, como forma possível de pensar e registar os dados -*input*- em redes associativas. Nesta linha de pensamento, Gómez Molina (1997: 78) enfatiza a importância de “activar el mapa conceptual, averiguar la estructura del lexicon mental y actualizar los conocimientos esquemático, contextual y pragmático”, ideia que volta a defender mais tarde (2004: 504) ao afirmar que o objetivo do professor, quando faz perguntas

Ao permitir que o aprendente realize, de forma autónoma e instintivo-associativa, uma representação lexical daquilo que o circunda, consegue obter-se o diagnóstico útil para o estabelecimento posterior de objetivos e atuações didáticas³⁵⁹. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem é metodologicamente agilizado, pois verifica-se uma delimitação organizativa inicial baseada em competências lexicais já existentes³⁶⁰. O docente usufrui, assim, de um auxílio orientador que enquadra e harmoniza o ensino lexical, respeitando o nível de conhecimentos do aluno.

Quanto à *Pronúncia*³⁶¹ e *ortografia* (2) - parte da gramática normativa que ensina a escrever corretamente as palavras de uma língua³⁶² -, sustentamos uma análise lexical realizada com pertinência diferenciada, isto é, tendo em consideração o grau de afinidade oral e/ou escrito da unidade em estudo com a homóloga na LM do estudante³⁶³. Entre o português e o espanhol, há unidades lexicais que partilham várias características fonético-fonológicas e ortográficas, facto que merece uma análise atenta e rigorosa.

Ao nível gráfico, existem diversas unidades lexicais que são integralmente coincidentes e, ao nível sonoro, muito semelhantes. Podemos observar essas afinidades em < cama >: português - [Keme], espanhol - [Kama] (a vogal <a> -tónica e pós-tónica- é média ou central, semifechada, oral em português e média ou central, oral em espanhol, registando-se maior abertura do que na língua portuguesa); < boca >: português - [boke], espanhol - [boka] (difere o som da vogal <o>, que é posterior ou velar, semifechada, oral, em português, e média, posterior ou velar, oral em espanhol; difere também a vogal <a> em sílaba final, pois é média ou central, semifechada, oral em português e central, aberta, oral em espanhol);

relacionadas com as unidades lexicais estímulo, para que surjam outras, “es activar el mapa conceptual y actualizar los conocimientos previos: esquemático, contextual y pragmático”.

³⁵⁹ Como é normal, a heterogeneidade das turmas influencia o desempenho docente e a aprendizagem dos alunos, daí ser primordial a diagnose, a fim de tomar decisões metodológicas ajustadas às especificidades de cada situação. Salientar/rever conteúdos já estudados; focalizar a análise didática em aspetos fonológicos, semânticos, culturais, entre outros; utilizar materiais genuínos (*realia*) e/ou elaborados, assim como promover o trabalho individual, em pares ou grupos alargados são condutas possíveis, depois de conhecer as necessidades linguísticas reais dos aprendentes.

³⁶⁰ Tendo uma base concreta baseada no domínio lexical que o aluno possui da língua em aprendizagem, o professor consegue estabelecer mais facilmente, desde o início do processo, metas e atividades ajustadas ao conhecimento de cada aluno ou turma.

³⁶¹ Nesta parte do segundo ponto de análise, o objeto de estudo - o som das unidades lexicais - relaciona-se com a Fonética e com a Fonologia, uma vez que diz respeito aos “factos sonoros, realidades fonéticas apreensíveis, produzidas na e pela fonação (...) e a unidades abstratas, que se materializam através da fala. (...) essas unidades que configuram o sistema fónico da língua têm um correlato concreto, que são os sons que produzimos e captamos. O nível fonético funciona, assim, como suporte da organização fonológica e ao mesmo tempo como nível de realização física das unidades fonológicas”. In: Rio-Torto, Graça Maria, *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*, Edições Colibri, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1998, p. 33. Ao ensinar o léxico do E/LE, não analisamos os sons da linguagem apenas de um ponto de vista físico, articulatório ou acústico, mas também do ponto de vista do seu funcionamento linguístico, ou seja, tendo em consideração as características que os distinguem uns dos outros nos atos comunicativos, - na sua função -, e as relações estabelecidas entre eles e auxiliaadoras da identificação do sistema que conformam.

³⁶² A ortografia define, por exemplo, quais os conjuntos de símbolos (letras e sinais diacríticos) existentes numa língua, a forma como devem ser atualizados e a pontuação.

³⁶³ Ao ensinar o léxico espanhol a alunos de LM portuguesa, o professor de E/LE deve ter em atenção as semelhanças, neste caso, fonético-fonológicas e gráficas, dispensando a cada unidade maior ou menor tempo de estudo, de acordo com essas analogias linguísticas. Para a concretização de tal procedimento didático, poderá fazer-se uso do diagrama de regulação graduada (cf. p. 148 e ss).

<cintura>: português - [síturɐ], espanhol - [ʃitura] (difere o som da consoante <c> - é fricativa, linguodental, surda em português e fricativa, linguointerdental, surda em espanhol; difere ainda o som da vogal <a>, que é média ou central, semifechada, oral em português e central, aberta, oral em espanhol); <dedo>: português - [deðu], espanhol - [deðo] (difere o som da vogal <e>, uma vez que, em português, é anterior ou palatal, semifechada, oral, enquanto que em espanhol é média, anterior ou palatal, oral; quanto à vogal <o>, é posterior ou velar, fechada, oral em português e média, posterior ou velar, oral em espanhol); <garganta>: português - [gɐrɣətɐ], espanhol - [garɣãta] (difere o som da vogal <a> em todas as posições (pré-tónica, tónica e pós-tónica) - é média ou central, semifechada, oral na primeira e última posições, e nasal, quando é tónica, em português; em espanhol, é central, aberta, oral, quando é pré-tónica e pós-tónica, e nasalada em posição tónica, embora menos do que na língua portuguesa; a consoante <g> apresenta diferenças em sílaba tónica - é fricativa, velar, sonora em português e é aproximante, velar, sonora em espanhol;); <amigo>: português - [emiɣu], espanhol [amiɣo] (difere o som da vogal <a> - média ou central, semifechada, oral em português e central, aberta, oral em espanhol; a consoante <g> - é fricativa, velar, sonora em português e é aproximante, velar, sonora em espanhol; a vogal <o> é posterior ou velar, fechada, oral em português e média, posterior ou velar, oral em espanhol); <bonito>: português - [bunifɨ], espanhol [bonifo] (há diferença no som da vogal <o> em posição pré e pós-tónica entre o português e o espanhol - na primeira língua é uma vogal posterior ou velar, fechada, oral, enquanto na segunda é média, posterior ou velar, oral); <respirar>: português - [Ri]pirar], espanhol - [respirar] (difere o som da vogal <e>, que é central, fechada, oral em português e média, anterior ou palatal, oral em espanhol).

Estes são apenas alguns dos inúmeros exemplos de unidades lexicais que o professor luso de E/LE deve ter em conta, a fim de despertar o discente para as características orais e escritas existentes entre o português e o espanhol, prevenindo desta forma erros por associação linguística. O aluno deve conhecer os dois códigos linguísticos, com o intuito de agilizar e fortalecer a sua competência comunicativa para, recorrendo, por exemplo, ao estudo contrastivo ultrapassar as mais diversas dificuldades.

Neste âmbito, o docente tem a obrigação de proporcionar ao aluno de E/LE a realização de contrastes entre a sua LM - o português - e a língua em aprendizagem. Assim, este terá mais facilidade em estabelecer relações de semelhança - ambos os idiomas provêm da mesma origem - e, em consequência, melhorar o nível linguístico. Isabel Santos Gargallo (1993: 35) ilustra claramente a proficuidade desta metodologia ao afirmar

“El Análisis Contrastivo se fundamenta en la creencia de que el aprendizaje de una segunda lengua es la formación de un hábito. Un hábito viejo (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta) dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos. Esta hipótesis deriva del behaviorismo psicológico, teoría que describe los fenómenos lingüísticos a través del binomio estímulo-

respuesta (E-R) en la que se apoya el estructuralismo norteamericano de L. Bloomfield. La idea está íntimamente ligada al concepto de distancia interlingüística: la distancia que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2); y se afirma que cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad en el aprendizaje y mayor también la posibilidad de interferencia. Es obvio que no será igual, en términos cualitativos, la dificultad de un estudiante español para aprender francés [o de un estudiante portugués para aprender español] que para aprender ruso, pues siendo el español (...) [,] el francés [y el portugués] (...) lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, la distancia entre (...) [ellas] será menor que la existente entre una lengua romance, el (...) [portugués], y una lengua eslava, el ruso. El estudiante español de francés [o el estudiante portugués de español] tendrá más posibilidades de establecer relaciones de similitud y con ello ayudarse en su aprendizaje (al menos, en las primeras etapas), que si por el contrario, su lengua meta fuera el ruso”.

As expressões oral e escrita, juntamente com a compreensão, formam um conjunto de habilidades a dominar pelo falante em cada ato comunicativo. Daí ser indispensável que o trabalho do professor incida invariavelmente na produção de enunciados orais e escritos, uma vez que a realização adequada dos elementos segmentais (a pronúncia dos sons) e suprasegmentais (o acento, a entoação, a velocidade da elocução, as pausas e o ritmo), assim como da grafia correta, é uma componente basilar na atualização lexical³⁶⁴. Neste contexto, o docente não pode desvalorizar a imitação e a repetição, procedimentos didáticos extremamente úteis para melhorar a dicção e corrigir erros (Cuervo e Diéguez, 1991).

Na aprendizagem do E/LE, o aluno deve interiorizar as especificidades próprias deste código linguístico³⁶⁵. Saber que uma unidade lexical se escreve com ou com <v>; utilizar com correção as letras <j> e <g> ou <z> e <c> consoante as vogais contíguas; diferenciar os sons /s/, /c/ e /z/; e conhecer as restantes diferenças fónicas ou gráficas em relação à língua portuguesa (<ch>, <ñ>, <ll>, <j>,...) são alguns dos exemplos do idioma espanhol a analisar com detalhe. Ao aprender a língua, a interiorização destas particularidades, discrepantes da LM, reveste-se de grande valor, pois significa a realização de novas aprendizagens e o seu domínio será determinante para o aperfeiçoamento lexical do aluno³⁶⁶.

³⁶⁴ Consideramos que os dois tipos de ensino, um baseado na língua falada, outro na escrita, podem e devem utilizar-se simultaneamente. Contudo, é provável, e a nível pedagógico mais adequado, que as primeiras aulas, com principiantes, se iniciem utilizando a expressão oral, para depois passar à componente escrita. Ao ter em atenção as características espaciais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem do E/LE, queremos sublinhar que é fundamental que as salas de aula estejam adequadamente preparadas para efetuar o processo de formação. A pensar na construção de um ambiente autêntico de ensino-aprendizagem do E/LE numa aula, será imprescindível a utilização de folhetos, pequenos filmes, fotos, músicas, posters, quadros, mapas, etc., instrumentos que a convertam num local com características idênticas às dos países onde se usa o espanhol.

³⁶⁵ No desenvolvimento deste ponto de análise, será oportuno trabalhar o léxico atendendo a fenómenos fonético-fonológicos e gráficos como a homofonia, homonímia, homografia, paronímia, siglas, acrónimos e abreviaturas.

³⁶⁶ Como já tivemos oportunidade de ilustrar e, na continuação da tese, voltaremos a fazê-lo, entre o espanhol e o português existem muitíssimas afinidades linguísticas. Tal facto, leva-nos a realçar a necessidade imensa do professor de E/LE dedicar uma atenção especial às diferenças que impedem uma maior aproximação fónica e gráfica entre as duas línguas ibéricas. Em nossa opinião, à medida que o

A nossa proposta metodológica dirige-se sobretudo a professores e estudantes portugueses de E/LE. Assim, os exemplos lexicais e correspondentes explicações pretendem ser úteis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem onde estes agentes intervêm. Com o intuito de auxiliá-los, ilustramos as situações enunciadas, começando por referir que, em espanhol, o som oclusivo, bilabial, sonoro, oral, faz-se representar por duas consoantes e <v> (<balón>, <vaso>), facto que não acontece em português, onde temos o som oclusivo, bilabial, sonoro, oral para a consoante (<baliza>) e o som fricativo, labiodental, sonoro, oral, para a consoante <v> (<vizinho>). Neste contexto, é essencial que o aluno alcance um nível linguístico que lhe permita conhecer as unidades lexicais escritas com e <v>, caso contrário a tendência será escrever com todas as palavras, erro resultante da associação fónica com a LM. Se, em unidades como <beso>, <ballena> ou <balón>, o estudante não terá dificuldades, o mesmo não acontecerá em <palabra>, <estaba> ou <escoba>.

Quanto ao uso das letras <j> e <g> - fricativas, velares, surdas, orais - ou <z> e <c> - fricativas, interdental, surdas, orais -, torna-se indispensável explicar as diferenças fónicas e os contextos onde ellas surgem. Aquelas são facilmente confundidas com o som vibrante múltiplo, uvular, sonoro, oral (/R/ - <carro>, <rato>) português, embora sejam atualizadas com a grafia correspondente à consoante vibrante simples, alveolar, sonora, oral (/r/ - <caro>, <barato>). Assim, teremos *ramón em vez de *jamón*; *ritano em vez de *gitano*; ou *ruzgar em vez de *juzgar*. O som interdental do <z> e <c>, característica fónica do espanhol, não acontece em português, contudo o aluno deve ser alertado para a sua utilização na unidade em posição inicial (<zapato>, <zopas>, <zumo>) ou intervocálica (<cazar>, <cabeza>, <comenzar>), tendo em conta, por exemplo, a inexistência da letra <ç> em espanhol.

No que respeita à diferenciação de sons, nomeadamente, aqueles que mostram disparidades fónicas com o português, é fundamental proceder à sua produção em aula, realizando imitações posteriores. Assim, destacamos a consoante fricativa, alveolar, surda, oral em posição intervocálica (<casa>, <cosa>), que em português é fricativa, linguodental, sonora, oral (<casa>, <coisa>). A título de exemplo, também sublinhamos a necessidade de transmitir que a consoante fricativa, linguodental, surda, oral ([s]) portuguesa, em espanhol, poucas vezes é representada graficamente por <ss> (*Picasso*), mas por um <s> (consoante fricativa, alveolar, sorda, oral - [s]) apenas (<pasado>).

Por último, dar a conhecer ao estudante, além dos vários sons, as grafias que não existem na sua LM é outra das tarefas não menos importante. Deste modo, o <ch>, atualizado como consoante africada, palatal, surda, oral ([tʃ]), (<ocho>, <chocolate>, <chico>); a consoante palatal, sonora, nasal ([ɲ]) <ñ>, (<año>, <sueño>, <cigüëña>); ou o <ll> (consoante lateral, palatal, sonora, oral - [ʎ]), são bons exemplos das diferenças gráficas e fónicas entre o português e o espanhol.

aluno dominar essas diferenças, aprofundará o conhecimento lexical, aproximando-se do nível linguístico do falante nativo.

Tais situações levam o aluno de LM portuguesa a demonstrar dificuldades na atualização de diversas unidades lexicais espanholas, realidade linguística que requer um trabalho exigente e contínuo, tanto da sua parte, como do professor. A associação entre o som e a grafia, consagrada neste ponto de análise (*Pronúncia e ortografia* (2)), não é contemplada no modelo didático de Gómez Molina (1997, 2004). O autor refere (1997: 76)

“esta asociación fonética la trabajamos en el enriquecimiento del léxico español como lengua materna, en la enseñanza de ELE la mayoría de las palabras no ha posibilitado una gran recurrencia fónica, lo que evidencia que la proximidad fonética tiene menor importancia que la proximidad semántica en el fenómeno de la generalización. Por ello nos planteamos anular esta actividad, aunque si el texto lo permite, pueden trabajarse las onomatopeyas presentes o inducidas, u otras tareas que el profesor estime oportunas”.

Tal opção metodológica, além de desajustada ao processo de ensino-aprendizagem do E/LE, parece-nos ser redutora, estabelecendo graus de importância entre áreas distintas como a fonética e a semântica, mas complementares e necessárias a um conhecimento lexical íntegro.

Com o ponto de análise dedicado à Tradução (3), damos ênfase à utilidade que encerra esta ação, quer seja como estratégia, quer seja como técnica, no estudo do léxico espanhol. Através da tradução, o aluno poderá (re)construir os significados lexicais utilizados na segunda língua e passar a interpretá-los de acordo com seus conceitos e conhecimentos do Mundo. No campo da didática, a tarefa de traduzir não se limita apenas à transposição linguística de um idioma para o outro, pois envolve todo um conjunto de características (sociais, culturais, económicas, etc.) inerentes à comunidade que o usa.

O ato de traduzir representa uma ferramenta eficiente para o ensino-aprendizagem do léxico, que auxilia o estudante a praticar e aperfeiçoar o E/LE. Pedagogicamente, a tradução pode ser explicativa, isto é, abrange todos os casos em que o professor recorre à LM do aprendente (LE-LM ou LM-LE)³⁶⁷ ou utiliza a língua em estudo (LE-LE)³⁶⁸ para esclarecer

³⁶⁷ A tradução realizada nas duas direções será sempre útil, uma vez que o estudante, de uma forma ou de outra, encontrará um apoio linguístico sólido na sua LM. Com base nesse auxílio determinante, aperfeiçoa-se a compreensão e expressão e, em simultâneo, surge a confiança indispensável à produção lexical.

Embora a tradução da LM para a LE ou L2 seja muito profícua, consideramos que, em qualquer nível de estudos, o contrário (LE ou L2 - LM) será mais adequado à aprendizagem lexical. O docente poderá desenvolver, por exemplo, atividades a partir de um enunciado que é traduzido após a explicação dos elementos lexicais novos. Neste caso, a tradução pode ser oral ou escrita, feita em casa ou na sala de aula, individualmente, em grupos ou pela turma em conjunto. Se, por seu lado, o texto não apresentar elementos novos importantes para a compreensão geral, pode partir-se para a tradução oral logo depois de uma primeira leitura. Assim, o professor fornecerá unidades lexicais equivalentes, fazendo-se a tradução do que foi entendido. Nestas situações, o aluno conhece o contexto e o cotexto, a situação comunicativa do enunciado. Contudo, para a tradução de inúmeras frases o conhecimento do contexto não é necessário. Efetuando exercícios como os mencionados, o estudante aprende também a tradução de frases isoladas, ou seja, de frases que poderiam ser compreendidas e traduzidas mesmo que faltasse o contexto. A tradução destes enunciados descontextualizados deve ser forçosamente evitada ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem lexical. As hipóteses de tradução que expusemos inserem-se

aspectos linguísticos - perspectiva teórico-prática -, e exercitadora, quando são realizadas atividades de tradução - perspectiva prática -. Ao apresentar o significado lexical, o docente estabelecerá a produção linguística como sendo o principal objetivo a alcançar, assumindo, para isso, grande importância a exposição de chaves contextuais linguísticas (enunciados de cariz onomástico, paráfrases, relações semânticas, etc.) e/ou extralinguísticas (imagens - desenhos, fotografias, vídeos... -, gestos, objetos, etc.)³⁶⁹.

Ao incluirmos a tradução no modelo em espiral, não a defendemos nos moldes do Método da Gramática e Tradução, segundo o qual o vocabulário era apresentado em listas de palavras, com as respetivas traduções, que o aluno deveria memorizar. E sempre que o aluno perguntava ao professor o significado de uma unidade lexical, o problema era resolvido com a respetiva e imediata tradução. Nós enquadrámos a tarefa de traduzir num âmbito comunicativo, ou seja, tendo em vista a aprendizagem do léxico em conexão com a realidade sócio-comunicativa e, além disso, para conhecer as possíveis relações entre unidades lexicais.

Deste modo, será o contexto discursivo a proporcionar o léxico alvo de tradução pontual e não os enunciados, traduzidos previamente, a construir uma dada realidade comunicativa. É essencial perceber que a LE ou a L2 não é apenas o objeto de estudo, mas também o meio de comunicação. Com a tradução, o aluno terá ao seu dispor uma estratégia cognitiva rápida e de confiança, que lhe permite compreender melhor a mensagem lexical, diminuindo as possíveis lacunas (semânticas ou pragmáticas, por exemplo) e, em consequência, aumentar os níveis de concentração, motivando-o para aprender³⁷⁰.

No ensino-aprendizagem do E/LE a alunos de LM portuguesa, a tradução extensa e exaustiva não se justifica. Tal facto é motivado pelas afinidades visíveis entre os dois idiomas. Vejamos alguns enunciados onde se pode comprovar o que afirmamos: *Tus zapatos están en la sala.*; *El gato es grande.*; *Me gusta la escuela.*; *Mañana, lloverá mucho.*; *El Día de Reyes se celebra en toda España.*; ou *José tiene una camisa amarilla.* Tendo em consideração estes exemplos, no nível A1, poderá haver algumas dificuldades com o artigo definido (*El*), por exemplo, que, no entanto, não impedem a compreensão global de cada frase e a respetiva assimilação da mensagem transmitida.

Todavia, é importante sublinhar que o professor deve atender sempre ao nível linguístico dos alunos e a cada enunciado, analisando as diferenças e semelhanças, sobretudo fónicas e gráficas, que existem comparativamente com o português. Este trabalho justifica-se

na tradução interlingual ou tradução propriamente dita, que consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outra língua.

³⁶⁸ Neste caso, utilizar-se-á a tradução intralingual ou reformulação; há uma interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.

³⁶⁹ De acordo com o apresentado, o docente pode recorrer à tradução intersemiótica ou transmutação, ou seja, procura a interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais.

³⁷⁰ O facto de o aprendente conhecer, na LM, a forma e significado correspondentes à unidade lexical da segunda língua, permite-lhe adquirir mais segurança e autonomia nos atos comunicativos. Além disso, sente-se capaz e tem a oportunidade de aprender que nem sempre há uma equivalência de significados, podendo existir diferentes possibilidades lexicais para o mesmo contexto. Estas são algumas das vantagens que a tradução outorga ao aluno na assimilação do vocabulário, fazendo com que aprenda de maneira mais célere e profícua.

e é necessário, porque embora haja inúmeras afinidades entre a LM do aprendente e o espanhol, que dispensam o ato tradutor, surgirão produções linguísticas onde essas paridades não se verificam, como ilustramos de seguida: *¿Usted suele poner el jersey rojo?; El yerno le riñe a menudo.*; ou *En mi finca, cosecho setas y guisantes.*

A tradução é útil e está sempre presente no processo de ensino-aprendizagem de segundas línguas, pois, como afirmam Ballester Casado e Chamorro Guerrero (1991) “la ruptura total con la lengua materna no existe [Bouton, 1974; Ellis, 1985; Bley-Vroman, 1989]”³⁷¹. As autoras referem

“(…) aunque el profesor prohíba la traducción en voz alta, a la hora de asociar a un objeto o a una acción un determinado significante de la L2, se produce además en el aprendiz otra asociación mental con un significante de la lengua materna. En otras palabras, aunque eliminemos la traducción explicativa, no podemos suprimir lo que Hurtado Albir denomina “traducción interiorizada”, y por lo tanto, si la traducción es un proceso mental difícilmente controlable, es absurdo intentar evitarla”³⁷².

Gallison (1980) e Lavault (1986) fazem alusão ao caráter reabilitador que a LM tem, enquanto filtro obrigatório presente em todas as aprendizagens lexicais da segunda língua. Sem dúvida alguma, a presença constante da LM incorpora um procedimento natural que o aluno adota na expectativa de realizar paralelos linguísticos. Mas, se, por um lado, essa conduta, quase instintiva na sua totalidade, auxilia de forma construtiva o aperfeiçoamento da língua em estudo, através das hipóteses conseguidas por associação, por outro, pode favorecer a interlíngua³⁷³ e, em consequência, levar o aprendente a fazer atualizações lexicais inexistentes no idioma objeto de estudo, mas próprias deste fenómeno.

³⁷¹ BALLESTER CASADO, A. e CHAMORRO GUERRERO, M. D., “La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas”. In: *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, edição de S. Montesa Peydró e A. Garrido Moraga, Actas del III Congreso Internacional de ASELE, Málaga, 1993, p. 395.

³⁷² *Idem, ibidem*, p. 396.

³⁷³ É importante esclarecer que não temos como objetivo destacar as virtudes ou os defeitos da interlíngua - fenómeno individual e transitório, referente a um sistema linguístico em construção - ou realizar extensas considerações. Apenas queremos explicar este conceito através do nosso entendimento - já exposto - e do de alguns estudiosos com investigações no campo em análise. Com este intuito, apresentaremos a perspectiva de três autores (W. Nemser, 1971; L. Selinker, 1972; S. Pit Corder, 1981) que dedicaram os seus estudos à tentativa de compreender a interlíngua em termos psicolinguísticos. O primeiro, Nemser (1991: 52), caracteriza a interlíngua como sendo um “sistema *aproximado* al sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.”. Para ele, a interlíngua funciona “como um sistema lingüístico híbrido que utiliza elementos de la LM y de la LO y que, por tanto, difiere tanto de una como de otra, variando rápida y progresivamente en el sentido de reestructurar los elementos introducidos en los procesos de aprendizaje”. In: Barbieri Durão, A. B. de A, *La interlengua*, Arco/Libros, Madrid, 2007, p. 25. Por seu lado, Larry Selinker (1991: 83-84), investigador responsável pela introdução do conceito em 1969, tendo-o reelaborado em 1972, a interlíngua é “un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO”. Segundo o investigador, a interlíngua resulta das tentativas de atuação significativa do aprendente ao procurar expressar, na

Assim, queremos alertar o docente de E/LE para este produto - a interlíngua - inerente à aprendizagem do aluno de línguas não nativas. Ele abrange todas as concepções linguísticas produzidas desde que se inicia o contacto com o idioma meta, até ser alcançada uma etapa em que, teoricamente, a LM e a segunda língua coexistem. Neste âmbito, a consciência didática do professor é um fator essencial e determinante ao processo de ensino-aprendizagem, pois há que fomentar as experiências de uso como única ou principal forma de consolidar as novas incorporações lexicais aos conhecimentos prévios, respeitantes à LM³⁷⁴.

Incluimos a tradução no modelo em espiral, pois consideramo-la uma atividade através da qual o estudante pode descodificar e codificar as unidades lexicais, de forma a conseguir produções linguísticas idênticas às do falante nativo. Ao propor o ato tradutor, ambicionamos que este constitua uma tarefa aliciante e de extrema utilidade quer para o docente, quer para o aluno de E/LE. O contacto entre LM e LE, desde uma perspetiva dinâmica e integracionista³⁷⁵, representará uma técnica e estratégia cognitiva determinantes na superação de dificuldades linguísticas.

língua alvo de aprendizagem, significados previamente conhecidos. Ele parte do conceito de estrutura psicológica latente - noção introduzida por Lenneberg (1967) para fazer alusão a um componente mental, apresentado como contrapartida biológica à Gramática Universal. - com o objetivo de propor a existência de uma estrutura mental diferenciada que seria ativada pela maioria dos alunos para desencadear a aprendizagem da LE. Na ótica de Pit Corder, a interlíngua é constituída pelos “‘relatos personales de las propiedades estructurales de la lengua objeto’, creados a partir de los datos a los que los aprendices están expuestos (...); [ellos] casi siempre de forma inconsciente, formulan hipótesis sobre la LO y van constituyendo gramáticas personales y transitorias que requieren confirmación”. In: Barbieri Durão, A. B. de A, *ibidem*, p. 27. Corder (1985: 74) entende a interlíngua como uma mistura de sistemas linguísticos que se aperfeiçoam à medida que o aluno avança na aprendizagem da segunda língua. O reflexo desta opinião é bem evidente quando o estudioso afirma que “the nature of the interlanguage grammar a learner creates for himself is to a considerable extent determined by the knowledge of language the learner already possesses and how elaborate or sophisticated that knowledge is. We can explain this informally by saying that the ‘sense’ we can make of any new experience is conditioned by the knowledge acquired from previous experience. In the case of second language learning, the more about language we know, or the more languages we know something of, the richer the repertoire of heuristic hypotheses available to us about the structural properties of the second language data will be. This would account for the similarities which interlanguages regularly show, not only to the mother tongue, but to other second languages known to the learner”. Em síntese, para Pit Corder, o fenómeno da interlíngua não é apenas um processo reestruturante, como defende W. Nemser (1971), ou simplesmente uma língua com regras próprias, segundo L. Selinker (1972), mas antes “un *continuum* de complejidad creciente”. In: Barbieri Durão, A. B. de A, *op. cit.*, p. 28.

³⁷⁴ Também Barbieri Durão (2007: 30-31) sustenta que “Es importante tener en cuenta que la única forma de que las nuevas incorporaciones se sumen a los conocimientos previos es acumulando experiencias de uso. Son muchos los especialistas que advierten sobre la necesidad de que se produzcan varias exposiciones para que los nuevos elementos lingüísticos entren a la memoria de largo plazo”. A. Sökmen (2009: 241-242), por exemplo, refere que “Various studies create a range of 5-16 encounters with a word in order for a student to truly acquire it”. A mesma linha de pensamento reflete-se nas palavras de I. S. P. Nation (1990: 43): “If the learning is poor, the word will need to be repeated for learning to occur. There is evidence to show that there is a relationship between learning and repetition”.

³⁷⁵ Defendemos o uso da tradução de forma ativa e integrada, ou seja, a sua aplicação deve ser feita tendo em conta o carácter funcional da língua como instrumento de comunicação. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o ato de traduzir deve ser considerado uma atividade didática a realizar pontualmente numa perspetiva comunicativa e nunca como tarefa isolada e contínua. Esta prática metodológica leva à execução de análises lexicais muito úteis, variadas e extremamente motivadoras, pois, além de possibilitar aferir a compreensão e significados inerentes aos materiais utilizados (*realia* em geral: textos, imagens, objetos, etc.), proporciona ao aluno a construção de uma visão mais crítica referente à sociedade que usa a língua em estudo e a todos os aspetos com ela relacionados (culturais, sociológicos, etc.).

O ponto 4 - Categorização³⁷⁶, estruturas sintáticas e conexões operantes - aparece na sequência da informação lexical obtida nas etapas anteriores e subdivide-se em três partes interrelacionadas. A primeira é a categorização das unidades lexicais conhecidas e das que vão surgindo ao estabelecer conexões sintagmáticas³⁷⁷ e paradigmáticas³⁷⁸; conduta que ajuda a desenvolver a capacidade cognitiva do aluno³⁷⁹. No plano categorial, será muito útil elaborar grelhas, mapas semânticos, árvores ou agrupar entradas lexicais que constituem séries fechadas de elementos, por exemplo, e apresentar várias das habituais interpretações associadas a cada unidade, promovendo um conhecimento alargado dos possíveis significados.

Seguindo as referidas estratégias, pretende-se que o aluno desenvolva uma visão utilitária e abrangente sobre as unidades do vocabulário estudado. Ao ser explicada uma entrada lexical como *poner*, o docente não deve fornecer apenas os seus significados³⁸⁰, mas ir mais longe e referir que o verbo em causa faz parte de estruturas sintáticas diferentes ('verbo *poner* no imperativo + CD + CC de lugar' (*orden*); 'CC de tempo + sujeito + verbo no pretérito perfecto do indicativo + preposição + verbo *poner* no infinitivo (*perífrasis de infinitivo*) + preposição + CC de modo'; 'verbo no infinitivo em oração final'; 'verbo reflexivo (*ponerse*) + CD + conjunção copulativa (*y*) + verbo reflexivo', por exemplo). Por outras palavras, é necessário que o estudante aprenda a realizar atualizações linguisticamente corretas, ou seja, a ganhar capacidade para elaborar sequências frásicas, orais ou escritas, transmissoras de uma significação específica e adequada a cada situação comunicativa.

Partindo das relações sintagmáticas (Fraseologia: *locuciones, fórmulas rutinarias, colocaciones, régimen preposicional de los verbos, etc.*) apresentadas pelo docente, através dos mais variados recursos, deseja-se que o aluno tente descobrir e realizar outras combinações e as utilize corretamente. O seu ensino é fundamental, porque, além de auxiliar

³⁷⁶ No âmbito da categorização, o significado das palavras é baseado numa estrutura de atributos necessários e suficientes para se constituir a essência da entidade ou do conceito com os quais associamos a unidade lexical. Tal modelo associativo permite considerar que os falantes de uma língua se referem às entidades, utilizando determinados conceitos, por reconhecerem nelas os atributos essenciais que as definem; esses atributos pertencem ao significado das categorias na linguagem.

³⁷⁷ De acordo com Xavier Frías Conde (2000: 10), "Las relaciones sintagmáticas son las que se producen entre varios signos que unidos realizan una misma función, a través, precisamente, de un sintagma (en el plano morfosintáctico y semántico) o una sílaba (en el plano fónico)".

³⁷⁸ Quanto às relações paradigmáticas, Frías Conde (2000: 10) define-as como "las que se dan entre iguales. Cuando alguien dice *la casa*, *la* podría ser sustituido por otro determinante (y sólo por un determinante): *mi casa; aquella casa; esa casa*. Lo mismo ocurre con *los chicos jóvenes*, donde *chicos*, núcleo de un SN, sólo puede ser sustituido por otros núcleo de SN, que debe ser forzosamente otro sustantivo".

³⁷⁹ As unidades lexicais e as estruturas onde aquelas são atualizadas não funcionam como entidades autónomas, mas como manifestações das capacidades cognitivas em organizar conceitos, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual do falante.

³⁸⁰ Os dicionários da língua espanhola consultados (*Clave (SM)*, *Intermedio (SM)*, etc.) apresentam cerca de três dezenas de significados para esta unidade lexical. Entre eles, destacamos os seguintes: "1 Colocar o situar en un lugar o en una situación determinados, o disponer en la forma o en el grado adecuados: '*Pon los libros en la estantería. Este invierno el termómetro ha llegado a ponerse a quince grados bajo cero.*' 2 Introducir, incluir o añadir: '*Pon un poco de vinagre a la ensalada.*' 3 Disponer o preparar con lo necesario para algún fin: '*Pon la mesa, que ya vamos a comer.*' 4 Suponer o dar por sentado: '*Pongamos que no voy, ¿pasaría algo?*' 5 Vestir o cubrir el cuerpo o una parte de él con una prenda: '*No tengo ropa limpia para poner al niño. Se puso el sombrero y se fue.*'". In: *Diccionario de uso del español actual*, Proyecto Editorial y Dirección: Concepción Maldonado González, SM, Madrid, 2001, p. 1452.

a criação de relações significativas entre unidades lexicais, permite descrever o significado da palavra ou expressão objeto de estudo. Isto é, ao ter contacto com determinada estrutura sintagmática, serão apresentadas as virtudes combinatórias das unidades aí existentes: aprendizagem de um significado concreto; grupos de palavras que permitem combinações; implicações lexicais; ou percepções metafóricas.

Na apresentação das unidades lexicais, o aprendente também deve conhecer as combinações paradigmáticas, ou seja, saber porque se escolhe uma palavra específica, em vez de outra, num conjunto de hipóteses exequíveis para um contexto particular³⁸¹. Assim, enquanto nas relações sintagmáticas há possibilidades de combinação, nas paradigmáticas existem contrastes funcionais. Ambas as conexões determinam o valor de um enunciado não só pela estrutura, cujos elementos vão criando um sentido, mas também por serem formas estruturais que facultam aos signos organizarem-se em códigos.

Tendo em consideração a natureza relacional dos componentes (Categorização, estruturas sintáticas e conexões operantes) deste ponto de análise, é imperioso estabelecer, sempre que possível, uma ligação entre o vocabulário já aprendido e o exposto como novo. Com o intuito de trabalhar tais relações e, em simultâneo, desenvolver no aluno a capacidade de criação associativa, o docente pode elaborar campos semântico-lexicais onde apresenta unidades desconhecidas referentes a áreas temáticas bem delimitadas, tendo, no entanto, o cuidado de evitar fazer listas extensas.

Ao explorar o vocabulário agrupado tematicamente, o professor tem um vasto número de opções lexicais a que pode recorrer. Entre elas, destacamos o estudo das combinações mais frequentes (*oferta de empleo, ver la televisión, coger un taxi, de cabo a rabo, sala de espera, recién nacido, cortina de baño, ida y vuelta, tener una buena nota, etc.*); a enumeração de advérbios, pronomes, substantivos, adjetivos, verbos, etc.; a análise do regime preposicional dos verbos (*El río se abastece de las aguas de pequeños afluentes.; Luchar por la libertad.; Luchar con uñas y dientes.; Renunció a una posible reelección., etc.*); a identificação da unidade exterior/intrusa a um dado conjunto lexical; a associação de verbos com substantivos (*encontrar solución, rechinar dientes, dar soporte, etc.*), com advérbios (*encontrar fácilmente, depender exclusivamente, decir abiertamente, etc.*); a associação de adjetivos com substantivos (*persona encorvada, equipo defensivo, rueda dentada, etc.*), com advérbios (*ligeramente encorvado, sumamente desagradable, verdaderamente desastroso, etc.*), com verbos (*andar/estar/permanecer/trabajar/mantener(se)/quedar(se) encorvado*); etc.

O ponto seguinte - Relações semânticas (5) -, destina-se ao estudo do significado das unidades lexicais e às relações de associação que mantêm entre si³⁸². Neste campo de ação, é

³⁸¹ Ao explorar as relações paradigmáticas, tanto o professor, como o aluno, podem recorrer à sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia.

³⁸² Nas palavras de Ana Cristina Macário Lopes e Graça Rio-Torto (2007: 13), a Semântica envolve “o conhecimento intuitivo do significado das palavras de uma língua, das regras que presidem à construção de predicções e dos mecanismos que garantem a sequencialização de enunciados no plano discursivo/

indispensável trabalhar o significado literal ou denotativo - o que é apresentado no dicionário - e contextual ou conotativo - o resultante da colocação num texto concreto e das experiências/vivências de vida -, pois, assim, torna-se mais fácil proporcionar um conhecimento abrangente da unidade lexical e desenvolver a capacidade associativa do aprendente.

Tal labor é necessário uma vez que o significado das palavras está inevitavelmente relacionado, por um lado, com “aquilo que elas representam, ou seja com o universo dos objetos, de entidades, de propriedades, de situações, de eventos, de ações, de processos e de estados que elas verbalizam”³⁸³ e, por outro, com “as representações mentais que fazemos dos objetos e das situações, com os cenários ou com os esquemas que numa dada comunidade identificamos como estando tipicamente associados a tais objetos e à ocorrência de tais situações”³⁸⁴.

Ao ensinar o significado lexical que uma unidade possui - conteúdo informativo por ela veiculado -, o docente pode recorrer a exercícios de holonímia, meronímia, sinonímia, antonímia, polissemia, vagueza, hiperonímia, hiponímia, etc³⁸⁵. A utilização destas relações lexicais permite, por exemplo, demonstrar inclusões (*cuerpo - brazo, cabeza; volante, neumático - coche*), estabelecer equivalências (*cordial - afectuoso, amable*) e oposições (*claro - oscuro*), apresentar variantes de conteúdo (*buen profesional - buen médico, profesor* (competente, capaz); *buen chico - buena persona (bondadosa, comprensiva)*); caracterizar unidades de modo aproximado (*El periodista no confirma ni desmiente la noticia., Lo que dices no es ni bueno ni malo.*); classificar (*sustantivos/nombres, adjetivos, verbos*) e hierarquizar significados (*animal - perro, ballena, pavo, nutria; moverse - andar, correr, caminar*).

Ainda neste apartado do modelo em espiral, será oportuno estudar os denominados *falsos amigos*³⁸⁶ no plano semântico-lexical e, posteriormente, efetuar uma análise fonético-

textual. A explicitação desse conhecimento é feito no âmbito da Semântica enquanto disciplina linguística, que assim se ocupa da descrição do significado das palavras, das frases e do texto”.

³⁸³ MACÁRIO LOPES, A. Cristina e RIO-TORTO, G., *Semântica*, Caminho, Lisboa, p. 22.

³⁸⁴ *Idem, ibidem*.

³⁸⁵ Atendendo aos valores expressivos do significado, também será muito útil realizar a exploração lexical com base em figuras de estilo como o eufemismo, a metáfora, a sinédoque, etc.

³⁸⁶ Ferreira Montero (1996: 190) define os falsos amigos como “aquelas palavras que, pela igualdade ou semelhança ortográfica e/ou fonética parecem a olho nu fáceis de serem entendidas, traduzidas ou interpretadas, mas que acabam por ser autênticas armadilhas para leitores e tradutores”. In: “La incidencia de los falsos amigos en la enseñanza del portugués a hispanohablantes”, *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera*, Tomo II, edição de Juan M. Carrasco González e Antonio Viudas Camarasa, Universidad de Extremadura, Cáceres, *apud* Ceolin, R., «Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano». In: *Ianua, Revista Philologica Romanica*, número 4, Instituto de Estudios Románicos “Romania Minor”, 2003, p. 40. E classifica-os do seguinte modo: “**Falsos amigos ortográficos:** palavra[s] que coincidindo em ambas as línguas na ortografia, não coincidem ou podem não coincidir na pronúncia; **falsos amigos fonéticos:** palavras que não coincidindo na ortografia, coincidem ou podem coincidir (por uma pronúncia errada) na fonética. Incluídos aqui aqueles que possuem diferentes acentos e **falsos amigos aparentes:** aquelas palavras que sem coincidir na escrita nem na pronúncia, lembram, pela forma aproximada e devido a associações lexicais várias, outros significados e sentidos diferentes”. In: *idem, ibidem*.

No âmbito das línguas portuguesa e espanhola, estudiosos como Feijóo Hoyos e Hoyos-Andrade (1996: 137) definem os falsos amigos como “expresiones que podrían aplicarse a aquellas palabras de la lengua

fonológica, morfológica e gramatical³⁸⁷. A nossa sugestão justifica-se em absoluto, uma vez que o aluno português de E/LE se depara com um código linguístico muito semelhante ao seu, facto que propicia a existência de *falsos amigos*. Como afirma Roberto Ceolin (2003: 39)

“Vários são os factores que podem contribuir para a existência de falsos amigos entre duas línguas, mas parece ser que um dos mais decisivos é a afinidade entre elas. Uma maior ou menor afinidade pode determinar o seu número/percentagem: como é o caso do português e do castelhano que além de serem línguas românicas são línguas ibéro-românicas”.

Devido à importância que os falsos amigos representam no processo de ensino-aprendizagem das segundas línguas, e em especial do E/LE, sugerimos uma classificação diferente das existentes. Assim, entendemos que, nos âmbitos semântico, fonético-fonológico e morfológico, entre o português e o espanhol, há os *falsos amigos perfeitos* (unidades que em ambas as línguas coincidem totalmente na ortografia, são muito parecidas na pronúncia, mas têm significados diferentes) - ex.: *berro* (esp.), berro, grito (port.); *bolso* (esp.), bolso (port.); *cena* (esp.), cena (port.); *imperfeitos* (unidades que não coincidem na ortografia, na fonologia, distanciam-se em graus variáveis, permitem fazer associações (com a língua portuguesa) e apresentam significados diferentes) - ex.: *baca* (esp.), vaca (port.); *taller* (esp.), talher (port.); *escritorio* (esp.), escritório (port.) - estes exemplos enquadram-se nos *imperfeitos unissilábicos* (diferem graficamente dos vocábulos portugueses apenas numa sílaba); existem também os *imperfeitos bissilábicos* (diferem graficamente dos vocábulos portugueses em duas sílabas) - ex.: *asignatura* (esp.), assinatura (port.); *billettera* (esp.),

española que, aunque escritas o pronunciadas del mismo modo que en portugués o de modo muy semejante, engañan al lector u oyente descuidado”.

I. Carita (1998: 31) define os falsos amigos como “aquelas palavras que, sob uma forma gráfica idêntica, muito semelhante ou foneticamente próxima induzem frequentemente em erro ao utilizador por, apesar dessa proximidade, terem significados completamente diferentes, em cada uma das línguas em análise”. In: «Português e espanhol: «falsos amigos». In: *Para acabar de vez com Tordesilhas*, Feytor Pinto e Júdice N. (coord.), Edições Colibri, Associação de Professores de Português, Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira, Lisboa, *apud* Eced Minguillón, L., “Falsos/verdaderos amigos: reflexiones a ambos lados de la frontera”. In: *Aula ibérica: Actas de los congresos de Évora y Salamanca*, Angel Marcos de Dios (coord.), Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007, p. 638. A autora apresenta uma classificação igual à proposta por Ferreira Monteiro (1996).

De acordo com o exposto e apenas como mera síntese/referência conceptual, parece-nos relevante mencionar o facto de alguns investigadores (Nair F. Andrade Neta, Fabio Marzano, Maria de Lourdes Carita, Marilei Amadeu Sabino, etc.) utilizarem as designações *falsos cognatos* e *heterossemânticos* como sinónimos de *falsos amigos*. Não procederemos à definição e caracterização daqueles conceitos, pois não é essa a finalidade desta investigação.

³⁸⁷ Como bem ilustra Alvar Ezquerro (2003: 42-43), os ‘verdaderos’ falsos amigos são palavras com “formas parecidas que poseen sentidos diferentes, incluso opuestos en alguna ocasión. Unas veces se trata, efectivamente, de palabras emparentadas en su origen, pero que en la evolución en las distintas lenguas o en el paso de unas a otras se pronuncian y escriben de distinta manera [ejemplo: *libro* - español, *livro* - portugués] (...) En otras ocasiones, las diferencias ni siquiera son formales, y son tan sólo gramaticales, de modo que en una lengua un sustantivo es de un género, mientras que en (...) [otra] lo es de otro [ejemplos: *la sal* - español, *o sal* - portugués; *el aula* - español, *a aula* - portugués]”.

bilheteira (port.); *cuello* (esp.), coelho (port.); a sequência (*trissilábicos, tetrassilábicos, etc.*) continua de acordo com o número de sílabas em causa.

O terceiro grupo de falsos amigos que sugerimos são os *dissimulados* (unidades que em ambas as línguas coincidem na ortografia, aproximam-se em graus variáveis na pronúncia e apresentam, pelo menos, dois significados, um coincidente nas duas línguas (português e o espanhol) e outro diferente em espanhol) - ex.: *abrigo, alargar, rico, planta* e *volante*. Outro grupo, o quarto, é integrado pelos *falsos amigos dissimulados imperfeitos* (unidades que em ambas as línguas não coincidem na ortografia, aproximam-se em graus variáveis na pronúncia e apresentam, pelo menos, dois significados, um coincidente nas duas línguas (português e espanhol) e outro diferente em espanhol) - ex.: *amasar, detalle, galería, puerto* e *virulencia*.

Ao nível gramatical, classificamos os falsos amigos simplesmente como *perfeitos* (*el arma -s.f.-, el aula -s.f.-, el ave -s.f.- ou -s.m.-, la nariz -s.f.-, la sal -s.f.-...*) e *imperfeitos* (*el agua -s.f.-, el águila -s.f.-, el árbol -s.m.-, el paisaje -s.m.-, el puente -s.m.-, la leche -s.f.-, la miel -s.f.-, la radio -s.f.- (ou -s.m.-)...*), atendendo à variação do artigo determinante e do género, relativamente à língua portuguesa.

O estudo do conteúdo em análise parece-nos essencial, pois um “mal empleo de estas palabras no sólo delata un conocimiento defectuoso de la lengua, sino que puede hacer incomprensible el mensaje, sea el que le llega al estudiante sea el construido por él mismo”³⁸⁸. Comparando a língua portuguesa com a espanhola, Alvar Ezquerro (2003: 45) apresenta unidades lexicais (“*asa* en español es el ‘asidero de un recipiente’ [y] *asa* en portugués es ‘ala’, y también ‘asa’ (...) [;] *rato* en español es ‘espacio de tiempo, especialmente cuando es corto’ [y] *rato* en (...) portugués es ‘ratón’”), que podem levar o aluno a efetuar atualizações incorretas. Seguramente, através de uma abordagem objetiva e contextualizada, isto é, rica em exemplos lexicais utilizados em situações discursivas naturais, o professor conseguirá instruir o aprendente, de forma a evitar que este caia nas “trampas y celadas de los *falsos amigos*”³⁸⁹.

Em seguida, o nosso modelo didático apresenta o ponto de análise consagrado à Genolexicalização (6). O conhecimento do sistema de formação de palavras da língua objeto de estudo, o E/LE, é basilar para o aluno, que deve alcançar e desenvolver “um sólido

³⁸⁸ ALVAR EZQUERRA, M., *ibidem*, p. 43.

³⁸⁹ FEIJÓO HOYOS, B. Lorenzo e HOYOS-ANDRADE, R. Eugenio, *ibidem*, p. 138.

Em nossa opinião, essas armadilhas e ciladas são mais frequentes no tipo de falsos amigos que os autores referidos no parágrafo anterior consideram como sendo um dos mais comuns, relativamente ao português e espanhol: o constituído pelas “palabras que poseen algún o algunos significados comunes y otros diferentes”. In: *ibidem*, p. 137. Estas unidades lexicais são, certamente, aquelas que colocam mais dificuldades ao aluno de LM portuguesa no momento de usá-las. Hoyos e Hoyos-Andrade (1996: 137-138) ilustram a sua posição com o adjetivo *torpe* que, em espanhol, é mais usado com o valor de ‘falta de habilidad, agilidad o destreza’ e, em português, com o de ‘desonesto, infame, repugnante’, sendo que, nas duas línguas, pode assumir o significado de ‘impudico’. Tal facto é um bom exemplo da existência de casos em que a unidade lexical, além dos valores divergentes, contém significados coincidentes entre o português e o espanhol. Outras palavras elucidativas deste tipo de falsos amigos são, por exemplo, *chulo, salsa, esposas, general, prensa* e *raro*.

mapeamento dos recursos e dos mecanismos genolexicais”³⁹⁰. O principal móbil é levar o estudante a conhecer os mecanismos de criação linguística a partir das possibilidades internas que a língua oferece. Desta forma, criam-se oportunidades de ampliação lexical e promove-se a compreensão dos valores intrínsecos às diversas componentes morfológicas.

De acordo com Graça Rio-Torto, o sistema de formação de palavras tem uma essência atuacional multifacetada, ou seja, “assenta num conjunto de procedimentos de natureza morfo-léxico-semântico-sintática que, a partir de determinado número de elementos de base, constróem outros destes decorrentes”³⁹¹. Tais procedimentos, refere a estudiosa, são os processos³⁹² e os paradigmas³⁹³ de produção lexical. A interiorização desta mecânica linguístico-organizacional despertará a capacidade de fazer associações, atendendo tanto ao significativo como à relação significante-significado.

As unidades presentes nos enunciados eleitos pelo docente não serão apenas objeto de reconhecimento, mas também de criação lexical. Assim, haverá espaço para efetuar um trabalho recetivo, por um lado, e interventivo-produtivo, por outro, através do qual o aprendente recorda/conhece, descobre e consolida o léxico, utilizando, por exemplo, relações associativas entre palavras com lexemas³⁹⁴ ou morfemas³⁹⁵ comuns (*realizar*,

³⁹⁰ RIO-TORTO, G., «Mecanismos de produção lexical no português europeu». In: *Alfa*, Revista de Linguística, O estado da arte nas ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia, número especial, v. 42, Editora Unesp, São Paulo, 1998b, p. 16.

³⁹¹ *Idem, ibidem*.

³⁹² Rio-Torto (1998b: 17) considera que os principais tipos de processos de formação de palavras do português europeu assentam numa tipologia de operações agrupadas em três conjuntos: operações de adição: por afixação (prefixação, sufixação, circunfixação e infixação), por reduplicação e por composição; operações de subtração, supressão, redução ou abreviação; e operações de modificação: apofonia, metátese). Considerando que a nossa investigação está dedicada ao ensino-aprendizagem do E/LE, exporemos a classificação proposta por Alvar Ezquerro (1993) relativamente à língua espanhola. (Vide p. 180 e ss).

³⁹³ Quanto aos paradigmas de formação lexical, Rio-Torto (1998c: 84) afirma que em torno de “cada relação paradigmática de natureza semântico-categorial e dos afixos e/ou das bases que nela operam emerge aquilo que designamos por *regra de formação de palavras*. Porque assenta numa organização paradigmática, que envolve igualmente uma dimensão morfoléxico-semântico-sintática, as regras de formação de palavras são frequentemente identificadas como *paradigmas genolexicais*”.

³⁹⁴ Em relação ao conceito de lexema, Luísa Azuaga (2005: 220) declara que “o lexema é uma unidade lexical abstracta que reúne em si todas as flexões (...) de uma dada palavra”. Concretizando, a autora afirma que “podemos considerar *sou* e *fui* a mesma palavra, pois a forma de palavra *sou* e a forma de palavra *fui* são formas do lexema SER, ou seja, *sou* e *fui* são formas de palavra que realizam o mesmo item vocabular abstracto, são diferentes manifestações dessa unidade lexical”. In: *Idem, ibidem*.

³⁹⁵ Explicitando o conceito de morfema, Azuaga (2005: 223-224) baseia-se na definição de Bloomfield (1933) e refere que “o morfema é, por um lado, uma combinação de sequências fonológicas, e, por outro, uma unidade de sentido, ou seja, «uma forma linguística que não apresenta semelhanças fonético-semânticas com qualquer outra forma» (Bloomfield, 1933: 161). São estas unidades indivisíveis, de conteúdo semântico (ou de função gramatical) que constituem as palavras, neste quadro teórico. O morfema é geralmente também definido como a unidade mínima significativa que, (...) tem uma forma física (i. e., fonológica e fonética) e um sentido, ou função, no sistema gramatical”. Na mesma linha de pensamento, Aitchison (1978) considera que o morfema é a mais pequena unidade sintática; devendo ser adotado como guia para a sua identificação, o critério da impossibilidade segmental em unidades sintáticas menores.

Para um entendimento conceptual e funcional mais completo da unidade de análise em questão, o morfema, consideramos ser pertinente expor o esclarecimento que Maria Helena Mira Mateus e Alina Villalva (2006: 56) nos transmitem: “Um dos exemplos clássicos de discordância entre linguistas, no que diz respeito à identificação das unidades de análise, é o da definição do conceito de *morfema*: para os linguistas da escola norte-americana, ‘morfema’ identifica a menor unidade portadora de significação (a palavra *livros*, por exemplo, é formada por três morfemas: *livr-*, *-o* e *-s*); para os linguistas da escola

realización, irrealizable, realizable, realizado, realizador, correalizador, autorrealización, correalización, correalizar, prerrealizable, posrealizable, etc.).

A formação de palavras novas, através dos vários processos que lhe estão subjacentes, constitui uma excelente fonte genolexical. Daí que seja importante desenvolver um trabalho didático assente na sua aplicação, com o intuito de levar aluno a entender melhor as mudanças de significado, as características distintivas das palavras e a relacionar as unidades em estudo com classes e funções léxico-gramaticais diferentes.

Nas palavras de Alvar Ezquerro (1995: 20), a formação de palavras “consiste en la ampliación del conjunto de voces del idioma con mecanismos de tipo morfológico, y partiendo de elementos ya presentes en el lenguaje, o con otros tomados de fuera”. Relativamente aos processos que estão subjacentes à formação de palavras, o autor (1995: 20-21) refere que os dois meios à disposição da língua para a construção de unidades lexicais são

“la **composición** y la **derivación**. En la **composición** participan dos o más unidades léxicas que pueden aparecer libres en la lengua, mientras que en la **derivación** hay un elemento (gramatical) que no. [Indica además la] parasíntesis [que] es la combinación de elementos de la composición y de la derivación, o de la prefijación y de la sufijación”.

Como processos de composição, Ezquerro (1995: 21 e ss) indica a *sinapsia* (*traje de luces*), a *disyunción* (*guerra civil*), a *contraposición* (*químico-físico*), a *yuxtaposición* (*aguardiente*), os *prefijos vulgares* (*predecir, acientífico, incapaz, desamparar, reajustar, interbancario, encerrar, etc.*), e o *acortamiento* (abreviamento: *foto - fotografía*; abreviatura simple: *dr.- doctor*; acronimia: *informática - información automática*; abreviatura compuesta: *o. c. - obra citada*; abreviaturas complexas o siglas: la sigla transparente: *TVE*; la sigla opaca: deletreada: *PC*; leída secuencialmente: *AVE*; mixta: *PSOE*).

Quanto à derivação, Alvar Ezquerro (1995: 21 e ss) refere que esta pode ser efetuada mediante *prefijos cultos* (*biografía, cronología, fotográfico, televisión, videojuego, bacteriología, narcotraficante, superlight, infravalorar, etc.*), *sufijos* (*creación, creador, creativo, humanidad, humanístico, alegremente, mordedura, tolerancia, vassallaje, arbitraje, aburrimiento, invalidez, perrito, cochazo, peatonal, etc.*), e *interfijos* (*escobilla, librito, carnicero, vivaracho, etc.*). Como exemplos de formações parassintéticas, temos as unidades lexicais (1995: 64) *antibacteriano, multipartidista, descafeinado, ingobernabilidad, repavimentación* e *precocinado*.

européia (particularmente francesa) ‘morfema’ identifica apenas as unidades mínimas que representam relações gramaticais (como o -o e o -s finais de *livros*)”.

Além dos processos de formação de palavras, será também muito profícuo explorar na sala de aula recursos linguísticos como a produção onomatopeica³⁹⁶ ou a incorporação de estrangeirismos, pois constituem modos relevantes de criação e empréstimo lexicais, respetivamente, que ajudarão o aluno a aperfeiçoar e ampliar a sua competência sociolinguística. A título de exemplo, repare-se que um estudante português de E/LE utiliza, na sua LM, a onomatopeia *cocorocó* para imitar ou fazer alusão ao canto de um galo, contudo o mesmo não acontece em espanhol ou noutras línguas, em que a sensação fónica percebida é diferente: *quiquiriquí* (espanhol); *chicchirichi* (italiano); *cocorico* ou *coquerico* (francês); etc.

Quanto à incorporação de estrangeirismos ou *voces ajenas*, Alvar Ezquerro (1995: 16) considera tratar-se de um empréstimo linguístico que consiste num “proceso mediante el cual una lengua cuyo léxico es finito y fijo en un momento dado toma de otra lengua (cuyo léxico es también finito y fijo en un momento dado) una voz (en su forma y contenido) que no poseía antes”. O autor (1995: 16) refere ainda que as “palabras tomadas directamente de otra lengua, sin ninguna alteración, son las **palabras-cita**, como *graffiti*, *goal-average*, (...) etc.”.

Por sua vez, os empréstimos lexicais podem sofrer algumas modificações linguísticas gráficas e fonético-fonológicas (*triller* (inglês) - *tráiler*), extensivas (*boutique* (francês) - *boutique del pan*), e morfológicas (*to scratch* (inglês) - *escrachar*: ‘retirar un caballo de una carrera’; *basketball* (inglês) - *basket* (apócope); *croissantería* (o lexema pertence ao francês e o morfema gramatical ao espanhol), *jeansería* (o lexema pertence ao inglês e o morfema gramatical ao espanhol), etc. Às unidades que sofrem alterações morfológicas, Ezquerro (1995: 17) classifica-as como *préstamos híbridos*.

É neste contexto que a organização interna do léxico mental do estudante, através da criatividade lexical, se exterioriza, surgindo com naturalidade erros resultantes do contacto entre idiomas e, em simultâneo, da indisponibilidade vocabular. Ao produzir enunciados novos e, não raras vezes, distintos da norma linguística estabelecida, desenvolve-se a designada interlíngua e cimenta-se o processo criador³⁹⁷. Assim, tal como no estudo de qualquer idioma (L2 ou LE), em geral, também no processo de ensino-aprendizagem do E/LE, em particular, se mantém a dinâmica própria das línguas, enquanto organismos vivos, sujeitos a variação e conseqüente mudança.

³⁹⁶ A onomatopeia é “la conversión de los sonidos naturales en una palabra cuyo significante imita la realidad extralingüística”. In: ALVAR EZQUERRA, M., *La formación de palabras en español*, Cuadernos de Lengua Española, Arco/Libros, Madrid, 1995, p. 15. *Tictac* e *zigzag* são exemplos de criações onomatopeicas de reforço ou duplicação.

³⁹⁷ No que respeita à criatividade lexical ou inovação, Marta Baralo (2000: 169) considera-a “una estrategia común de los hablantes de LM y de L2 ante un “problema léxico”, esto es, ante una situación de uso en la que no disponen de la palabra o expresión adecuada en el léxico ya almacenado. Por tanto, si esa creatividad se basa en las mismas reglas, las creaciones léxicas de los no nativos no variarán cualitativamente de las de los nativos. Las variaciones que se alejen de la norma nativa se deberán, más bien, a una falta de conocimiento suficiente que a peculiaridades de la estructura del lexicón de la IL”. A opinião da estudiosa parece-nos um pouco redutora quando afirma que as produções lexicais incorretas ou inadequadas, relativamente à norma nativa, se devem sobretudo ao desconhecimento lexical e não à organização do léxico mental, desvirtuando assim o processo criador.

Quanto ao ponto de análise Dimensão pragmática³⁹⁸ (7), o docente deve trabalhar com os alunos a relação dos signos com os seus usuários ou intérpretes. Saber usar e interpretar determinada unidade segundo as circunstâncias comunicativas e dos interlocutores constitui uma faceta essencial para conseguir um domínio lexical pleno. O contexto pragmático é uma das características básicas da competência lexical, pois revela ser um aspeto delimitador do uso de cada unidade lexical, que tem em atenção os participantes do ato comunicativo e/ou os diferentes espaços onde se efetua a comunicação, por exemplo.

Ao aprender o E/LE, convém que o estudante conheça e compreenda os atos linguísticos, para, com base nesse conhecimento, interiorizar que, numa situação comunicativa, “o falante tem a possibilidade de comunicar algo diverso ou que vai para além daquilo que as palavras que usa significam”³⁹⁹. De acordo com Gutiérrez Ordóñez (2008: 538) os atos de fala dividem-se em

“a) *Locutivos*. El puro hecho de hablar conlleva la ejecución de actividades de diferente tipo: fonéticas, sintácticas y semánticas [...]. b) *Ilocutivos*. Más allá de la ejecución lingüística, nuestros enunciados alcanzan un valor discursivo. Al hablar realizamos actos como saludar, presentarnos, felicitar, insultar, agradecer, reconocer, justificar, pedir disculpas, etc. Son actos intencionales que superan la pura literalidad y que constituyen efectos de sentido de nuestros mensajes. c) *Perlocutivos*. Muchas veces, cuando hablamos, emitimos mensajes que están destinados a modificar los conocimientos, las actitudes o a influir en nuestros destinatarios para orientar su conducta en determinada dirección. Hablamos para informar, para convencer, para alegrar, para humillar, para ensalzar, para mentir, para ilusionar, para seducir, para enamorar, etcétera”.

Por seu lado, José Pinto de Lima (2007: 29) distingue três níveis onde enquadra os atos linguísticos: o nível da enunciação, que “é o mais básico, porque só a partir da manifestação física da enunciação é que se podem praticar actos do segundo nível”. Os atos de segundo nível são os ilocutórios ou ilocucionários, que “desempenham um papel central na comunicação humana. São de facto os actos ilocutórios como perguntar, pedir, afirmar, prometer, etc. que realizam a variedade imensa da comunicação humana através das línguas”. E, no terceiro nível, (2007: 33-34) situa os atos perlocutórios, que têm sempre na sua base um ato ilocutório e “têm a ver com *efeitos* que o falante causa no ouvinte”, tais como a surpresa, o medo, a alegria, etc.

Analisando os referidos valores linguísticos, enquadrados em situações comunicativas específicas, podemos constatar, por um lado, a utilização da língua como sistema de unidades que têm significados, e que por isso podem ser usadas para comunicar (valor ilocutório), e,

³⁹⁸ José Pinto de Lima (2007: 13-14) entende que a pragmática linguística é a “disciplina que trata dos aspectos da linguagem humana que têm a ver com a acção e a prática [...], que estuda a linguagem humana sob o ponto de vista da comunicação [...], o modo como as palavras são usadas pelos utentes da língua para atingir os seus fins comunicativos”.

³⁹⁹ LIMA, J. Pinto de, *Pragmática lingüística*, Caminho, Lisboa, 2007, p. 14.

por outro, a comunicação real, ou seja, o que as pessoas podem querer alcançar ao usar a língua (valor perlocutório). No enunciado *¡Buenas tardes!*, o valor ilocutório poderá ser saudar, enquanto o valor perlocutório será agradecer; na frase *En tu casa, hace mucho frío.*, o valor ilocutório poderá ser informar, enquanto o valor perlocutório será ordenar a alguém que forneça algum agasalho ou feche a janela/porta; em *¿Tiene usted hora?*, o valor ilocutório poderá ser pedir, enquanto o valor perlocutório será ter conhecimento da hora, de um período temporal concreto; terminar uma reunião, etc.

Em conclusão, julgamos ser indispensável que, durante o processo de ensino-aprendizagem lexical, se proceda a um estudo linguístico tanto do valor ilocutório, como perlocutório, com o objetivo de transmitir ao aluno a utilidade destes mecanismos linguísticos. Neste sentido, é essencial que a atuação do professor tenha sempre em mente a preparação do aluno para agir e/ou interagir em contextos comunicativos específicos.

No âmbito do ponto seguinte (8) - Variedades⁴⁰⁰ e variação⁴⁰¹ linguísticas -, sugerimos que o docente trabalhe não apenas a variedade castelhana do espanhol, mas, embora dedicando-lhe menos tempo, aborde, sempre que oportuno, as outras variedades existentes tanto em Espanha como na América. Dito de maneira diferente, é importante que esta diversidade linguística não seja ignorada ou desvalorizada, mas antes, se torne num alvo de análise, sobretudo comparativo e pontual e nunca exaustivo, ao surgir nas mostras de língua levadas para a aula.

De acordo com a classificação de Pilar García Mouton (1994), em Espanha, existe uma grande diversidade linguística. A autora identifica dois dialetos - variedade que define uma zona - históricos: o aragonês e o leonês⁴⁰²; e quatro línguas: o catalão, o galego, o vasco e o

⁴⁰⁰ A variedade linguística pode ser entendida como uma “Manifestación del lenguaje que se define como un conjunto de elementos lingüísticos de similar distribución social (Hudson 1980) [, o, de acuerdo com Ferguson 1971), como un] conjunto de patrones lingüísticos lo suficientemente homogéneo como para ser analizado mediante técnicas lingüísticas de descripción sincrónica; tal conjunto está formado por un repertorio de elementos suficientemente extenso y puede operar en todos los contextos normales de comunicación”. In: MORENO FERNÁNDEZ, F., *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Arco/Libros, Madrid, 2010, p. 235. Além das conceptualizações apresentadas, Moreno Fernández (2010: 15) refere ainda que “Las variedades son manifestaciones lingüísticas que responden a factores externos a la lengua. Sobre ellas tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que se manifiestan (tiempo), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación)”.

⁴⁰¹ Aludindo ao conceito de variação linguística, Maria Helena Mira Mateus e Esperança Cardeira (2007: 20) afirmam que a língua “que falamos e escrevemos, durante o período limitado da nossa vida, varia consoante a nossa idade, a região, o grupo social ou profissional a que pertencemos e, até, as circunstâncias em que comunicamos. Não escrevemos como falamos e falamos de forma diferente conforme as pessoas a quem nos dirigimos. Quer isto dizer que a língua tem, em cada momento, variação”. Visando o mesmo conceito, Moreno Fernández (2010: 24) afirma que a variação linguística “consiste en la alternancia y multivocidad de unos elementos que cumplen unas mismas funciones, responden a una misma intención comunicativa u ocupan unos mismos espacios lingüísticos, en cualquiera de los niveles que conforman la lengua”.

⁴⁰² Procurando esclarecer a noção de dialeto histórico no contexto espanhol, García Mouton (2002: 16) declara que recebem esta denominação “los dialectos del latín que no han llegado a alcanzar la categoría de lenguas. El aragonés y el leonés siguen siendo dialectos del latín. Sus hablantes son herederos del latín que se conservó en esas tierras, un latín vulgar con rasgos propios. Las circunstancias sociopolíticas y culturales les impidieron alcanzar un uso culto que les diera categoría de lengua, porque los núcleos históricos (Aragón, León) que hubieran podido afianzarlos perdieron poder y sus variedades fueron quedando reducidas al ámbito campesino y retrocedieron frente al castellano, que desempeñó el

castelhano ou espanhol, este apresenta variedades internas e dentro destas, quatro variedades meridionais (o extremeño, o murciano, o andaluz e o canário). Quanto ao espanhol da América, Moreno Fernández (2010: 52) define como “principales zonas dialectales americanas: el Caribe, el México y Centroamérica, el área andina (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), el área austral (Argentina, Paraguay y Uruguay) y, finalmente, Chile”. Em África e na Ásia, o espanhol também apresenta algumas variedades. Em relação ao primeiro caso, essas variedades existem no espanhol usado em Magreb e no da Guiné Equatorial. Quanto ao segundo caso, o espanhol tem expressão nas ilhas Filipinas e dentro do continente na variedade histórica denominada judaico-espanhol.

Ao promover o contacto com as variedades do espanhol e a correspondente reflexão, o docente determinará quais os aspetos que mais lhe interessam analisar, dependendo, sobretudo, do contexto temático e do nível linguístico dos alunos. Neste âmbito, entendemos que o conhecimento das variantes diatópicas (também designadas geolinguísticas ou dialetais), diafásicas e diastráticas (ou sociais), por parte do estudante, é indispensável ao aperfeiçoamento da sua competência comunicativa, tendo o professor de E/LE uma função didática baseada necessariamente na objetividade, pertinência e seletividade.

Satisfazendo estes princípios, além de trabalhar as variantes lexicais dos enunciados eleitos (comparar sons, formas e significados em uso), convém apresentar outras variantes (também de Espanha ou do espanhol da América, por exemplo), igualmente úteis dentro do campo semântico em estudo (*Partes de la vivienda: trastero* (Esp.), *baulera* (Arg.), *bodega* (Chile), *tapanco* ou *cuarto de tiliches* (Méx.), *depósito* (Urug.), e *maletero* (Venez.)).

No que respeita à variação diafásica, serão trabalhadas as variantes mais ajustadas aos fatores pragmáticos e discursivos de cada situação comunicativa, levando o estudante a conhecer o código socialmente estabelecido para o contexto em questão. À semelhança do que acontece na sua LM, o aprendiz deve ter a perfeita consciência que, numa entrevista com o diretor de uma empresa, para conseguir emprego, usará um registo de língua diferente daquele que utiliza com o grupo de amigos, quando participam num torneio de basquetebol ou partilham uma esplanada, para tomar um café.

Ainda neste ponto de análise, sugerimos o estudo da variação diastrática, pois é essencial ter em consideração os diversos grupos de falantes que compõem a sociedade - os referidos anteriormente são exemplos a explorar nas unidades didáticas onde sejam abordados aqueles temas - e a correspondente situação social, cultural, profissional, económica, etc. O conhecimento linguístico dessa realidade, tão diversificada, ajuda a construir um léxico mental mais abrangente e flexível, que permite ao aluno atualizar com maior destreza as variantes do falante nativo.

Assim, entendemos que o docente deve planificar o ensino-aprendizagem do E/LE, tendo em atenção, por exemplo, o léxico coloquial, culto, vulgar, *jergal* (familiar,

papel de lengua culta. Con el paso del tiempo, lo que técnicamente consideramos como *dialecto* ha quedado reducido en la realidad a una serie de *hablas* con mayor o menor vitalidad, muy erosionadas por la presencia del castellano y, después, del español”.

profissional, ou de grupos marginais), o pertencente a ecoletos, etnoletos, ou ideoletos. Da mesma forma, é necessário trabalhar os processos expressivos - as figuras de estilo - que estão associados àquelas variantes. Através das atividades efetuadas, poderão explorar-se metáforas (*Flor de la edad* - **Clavel de la edad*; *Tus ojos son dos luceros*. - **Tus ojos son dos lámparas.*), frases convencionais (*Edad del pavo* - **Edad de la rana*) ou usos coloquiais⁴⁰³ (*currar* - *trabajar*; *sobar* - *dormir*; *cabrearse* - *enfadarse*; *regañar* - *reprender*), entre outros.

Em conjunto com o estudo dos significados, propomos uma abordagem atenta aos significantes que o contexto comunicativo solicita (hipódromo - *caballódromo; velódromo - *biciclódromo o *ciclódromo; cordillera andina - *andaica; cordillera pirenaica - *pirendina); também será relevante explicitar as potencialidades contidas na análise das famílias de palavras e usar os vários étimos lexicais, conforme as necessidades específicas de cada situação discursiva (divino, divinizar, divinización, divinidad // santo, santiguar, santificar, santidad, fraile, cura, sacerdote, obispo, cardenal, Papa). Através destes exercícios, o professor ambicionará desenvolver a sensibilidade linguística do aprendente em relação aos diferentes registos em que é atualizada a língua espanhola.

Com o ponto de análise que se segue - Valor cultural (9) -, pretendemos aconselhar o professor a ensinar o léxico espanhol, explorando os elementos culturais, mais ou menos visíveis, integrados nas unidades que compõem este idioma. Tais componentes deverão ser considerados basilares pela forma como impregnam significado(s) às unidades lexicais, pois o conteúdo cultural, muitas vezes diferente do da LM do aluno, quanto a valores, costumes, hábitos e crenças, permite fazer da aula de E/LE um espaço de interação e partilha, necessário à compreensão e aprofundamento da lexicultura⁴⁰⁴ espanhola.

A riqueza significativo-cultural encerrada nas várias unidades de uma língua está bem explícita nas palavras de Robert Galisson (1991: 119) ao sublinhar a importância de

“ne pas séparer artificiellement langue et culture, de mener leur approche de pair, d’accéder à la culture partagée par la langue, spécialement par le lexique. L’hypothèse étant que si la langue est toute pénétrée de culture, elle ne l’est pas de manière uniforme. Les mots, en tant que réceptacles préconstruits, donc stables et économiques d’emploi par rapport aux énoncés à construire, sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s’y déposent, finissent par y adhérer, et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes”.

⁴⁰³ Embora, as expressões coloquiais do espanhol devam ser alvo de análise no ponto 4, e em concreto na parte dedicada às conexões operantes, também é fundamental estudá-las nos pontos 5 e 8, fazendo uma exploração cuidada ao nível do seu significado.

⁴⁰⁴ A definição de lexicultura que Galisson (1995: 6) expõe é bem elucidativa da capacidade veiculadora do léxico relativamente aos aspetos culturais nele presentes e por ele transmitidos, e ao lugar da cultura, que, por si só, nunca se constitui como objeto de estudo: “la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n’est pas l’étude de la culture pour elle-même”.

Ao explorar, em simultâneo, a língua e a cultura, convém que o docente de E/LE apresente uma perspetiva fidedigna da cultura e civilização espanholas, afastando qualquer ideologia ou estereótipo infundados. Limitar-se à explicação de algumas unidades fraseológicas (*colocaciones, locuciones, refranes, fórmulas rutinarias*, etc.), atendendo, por exemplo, apenas à semelhança existente entre a LM do aluno e a língua objeto de estudo ou à graciosidade que possam ter, não favorecerá em nada a aproximação e o conhecimento lexicultural da nova realidade sociolinguística⁴⁰⁵.

O ensino-aprendizagem do E/LE e, mais especificamente, de conteúdos culturais inerentes ao mundo hispânico, pressupõe o desenvolvimento da subcompetência sociolinguística⁴⁰⁶ na sala de aula. Através desse labor, pretende dotar-se o aluno de uma competência sociocultural⁴⁰⁷ que lhe permita conhecer de forma rigorosa a comunidade hispanofalante, e assim conseguir interagir com adequação e correção linguísticas nas diversas situações em que se encontre. No entendimento de E. Areizaga Orube (1995: 158), opinião por nós partilhada, a referida conjugação língua-cultura é indispensável, pois

“...el lenguaje tiene sentido solo en su contexto (cultural) y [(...)] comunicar significa negociar significados, a partir de un conocimiento dado del mundo (culturalmente condicionado) y de unas suposiciones o expectativas (culturalmente condicionadas). Es por esta razón que hablar de competencia comunicativa supone una competencia sociolingüística, lo cual sitúa al componente cultural en el propio centro de la clase de L2, como parte integrante del contenido que se enseña y se aprende”.

Língua, cultura e sociedade formam um triângulo que funciona como um todo, onde os elementos se implicam mutuamente. Essa realidade sociolinguística está bem patente nas palavras de Jesús Sánchez Lobato (1999: 7) ao afirmar

“La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido y heredado a través de procesos de socialización lingüísticos. La cultura,

⁴⁰⁵ Mais à frente, neste ponto de análise, desenvolveremos a hipótese de analisar enunciados fraseológicos.

⁴⁰⁶ Como já verificámos, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) englobam a subcompetência sociolinguística na competência comunicativa (cf. nota de rodapé 193, p. 99).

⁴⁰⁷ Van Ek (1986) amplia a proposta de Canale e Swain e distingue seis competências: discursiva, sociolinguística, lingüística, estratégica, sociocultural e social.

As propostas de Canale e Swain e de Van Ek, ao nível terminológico, não coincidem totalmente. No entanto, as áreas de estudo que os autores se propõem abranger com as respetivas classificações são as mesmas. Assim, atendendo ao propósito do ponto de análise em questão - Valor/informação cultural da unidade lexical -, apenas esclarecemos que a subcompetência sociolinguística de Canale e Swain integra os aspetos sociais e socioculturais das competências sociocultural e social propostas por Van Ek. Ao definir a competência sociocultural, este investigador (1986: 35) refere que “Every language is situated in a socio-cultural context and implies the use of a particular reference frame which is partly different from that of the foreign language learner; socio-cultural competence presuppose a certain degree of familiarity with the context”.

por tanto, supone un proceso de interacción entre los seres humanos, de significados compartidos, tendente a la configuración de los sistemas simbólicos”.

Partindo do exposto anteriormente, defendemos que o professor de E/LE tem a obrigação moral e profissional de ir mais além e alterar a sua atuação didática baseada no conceito de competência sociocultural, - metodologia em que os aspetos culturais são abordados de forma descritiva e explicativa -, adotando os princípios da competência intra, inter e transcultural, desenvolvendo assim a capacidade analítica e reflexiva do aprendente. Nestes moldes, haverá uma verdadeira atitude de incorporação dialógico-cultural, indispensável à comunicação com o ‘outro’ e a uma compreensão mais qualificada acerca desse ‘outro’.

Dentro da mesma ideologia, Pedro Barros García (2005: 21-22) considera muito importante a competência intercultural. O autor afirma que, uma vez desenvolvida esta capacidade, ela auxiliará o aluno a

“ser capaz de y estar dispuesto a: - relacionarse con miembros de otras culturas. - intentar entenderse con ellos. - comportarse de manera positiva con ellos. [...] En este proceso se pasa del etnocentrismo al relativismo cultural e implica una redefinición de la propia identidad. Se siente la necesidad de incorporar la perspectiva de la cultura propia para abordar la cultura meta, puesto que no puede darse la comprensión de la segunda sin hacer antes una reflexión, al mismo tiempo, sobre la primera”.

Para entender melhor a competência intercultural, podemos deter-nos nas palavras de Meinert Meyer (1991: 137), que a considera

“part of a broader foreign speaker competence, identifies the ability of a person to behave adequately and in a flexible manner when confronted with actions, attitudes and expectations of representatives of foreign cultures. Adequacy and flexibility imply an awareness of the cultural differences between one’s own and the foreign culture and the ability to handle cross-cultural problems which result from these differences. Intercultural competence includes the capacity of stabilising one’s self-identity in the process of cross-cultural mediation and of helping other people to stabilise their self-identity”.

Com o objetivo de compreender todo o âmbito cultural de um povo⁴⁰⁸, neste caso, o hispano, o professor deve incorporar objetivos afetivo-comportamentais no processo de

⁴⁰⁸ A cultura de qualquer povo é um conjunto vasto de legados difícil de caracterizar, daí a existência de inúmeras noções que o procuram fazer. De entre muitas, atendemos ao contexto que nos interessa: o ensino de línguas, e elegemos três definições, que nos podem ajudar a entender a riqueza encerrada neste conceito. Assim, Clifford Geertz (1988: 27) afirma que a cultura é um “sistema de significados

ensino-aprendizagem do idioma alvo de estudo, favorecendo, desta forma, a consciencialização do aluno acerca dos aspetos culturais dessa comunidade. Stern (1992: 218) defende precisamente essa atuação com vista a uma tomada de consciência, que se revela determinante, afirmando que “Culture teaching is to a large extent behavioral and should lead to cultural proficiency: that is, the learner is acquiring the skills to conduct himself in socioculturally appropriate ways”.

Consubstanciando o que temos vindo a referir, não podemos esquecer o facto de o idioma ensinado ser uma ferramenta poderosa que o docente de línguas, sobretudo de segundas línguas, tem ao seu dispor para aceder ao universo cultural de uma comunidade. Nesta linha de pensamento, Galisson (1991: 118-119) refere

“Pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois *véhicule, produit et producteur* de toutes les cultures. - Il est leur *véhicule* «universel» dans la mesure où, par l'intermédiaire des signes que sont les mots, il peut rendre compte, au plus près, de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littératures, d'arts, de sciences... des mythes, de rites,... ou de comportements. - Il est leur *produit*, parce que, pour être un véhicule fidèle, il doit s'adapter, évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles génèrent. D'où la création continue de néologismes, qu'il y a lieu d'interpréter, dans cette perspective, comme des marques d'adaptation culturelle. - Il est un *producteur* de cultures, puisque c'est par son entremise, par l'échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s'affinent, s'équilibrent, se modélisent)... et se défont”.

Na aproximação a esse todo linguístico-cultural, julgamos ser de grande utilidade, por exemplo, a exploração da fraseologia, analisando as expressões mais frequentes na comunicação escrita e, sobretudo, oral, e procurar relacioná-las com o estilo de vida (forma de ser e estar) dos espanhóis. Em relação à proficuidade da fraseologia no desenvolvimento da competência intercultural do aluno, Romero Gualda (1998: 392-393) considera

“La presentación de los tópicos que nos acercan a la cultura de un pueblo y la enseñanza del vocabulario tienen un punto ineludible de encuentro: el aprendizaje de frases hechas [...] porque en ellas se encierra mucho de ese saber compartido de un pueblo que se

sociales que se organizan según códigos implícitos, pero al mismo tiempo compartidos, por lo que habría que explicar su funcionamiento para poder llegar a comprenderlos”. A explicação do funcionamento desses ‘códigos implícitos’ é a delicada tarefa que cabe ao professor de segundas línguas. Por seu lado, Asunción V. Hermida e Juan C. Benavente (2002: 2) afirmam que a cultura é um “conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetidos de pensar, sentir y actuar”. E, por último, M.^a Carmen Alonso (2005: 47) entende que ‘cultura’ é “un conjunto de conocimientos correspondientes a diferentes disciplinas, principalmente humanísticas, y centrado, sobre todo, en la acumulación de datos históricos y de catálogos, a modo de inventarios, de los varios objetos que constituyen las referidas ciencias”.

aprende de labios familiares, ese *discurso repetido*, al decir de Coseriu, que hace al hablante sentirse perfectamente integrado en una comunidad lingüística”⁴⁰⁹.

Assim, partindo do estudo da fraseologia e de outras combinações sintagmáticas, abordadas no ponto de análise *Categorización, estructuras sintáticas e conexões operantes (4)*, procede-se a uma análise linguística figurativa e semântico-pragmática. É importante que o aluno desenvolva a capacidade associativa-especular relativamente às expressões analisadas, conseguindo estabelecer vínculos entre unidades lexicais e entre estas e a realidade sociocultural a que se reportam. Os domínios da simples designação referencial e da análise expressiva devem ser ultrapassados, pois agora o objetivo é ajustar cada enunciado ao contexto vivencial do falante nativo.

Neste âmbito, consideremos o seguinte *refrán*: *A cada cerdo le llega su San Martín*. Este enunciado fraseológico, que poderá surgir, por exemplo, em unidades didáticas relacionadas com *La gastronomía* ou *Hábitos y costumbres*, permite abordar diversos elementos léxico-culturais próprios do estilo de vida de uma identidade coletiva. Além da exposição do seu significado conotativo (*a cada pessoa chegará a hora de pagar pelos comportamentos incorretos adotados*) - atividade reservada sobretudo ao ponto 5 (Relações semânticas) -, o docente de E/LE tem a possibilidade de analisar conteúdos tão variados como a festa de São Martinho, assinalada no dia 11 de novembro; a matança do porco; pratos e alimentos/produtos típicos (*paella, cocido, jamón...*); receitas; dietas alimentares (mediterrânica, entre comunidades...); etc.

A abordagem a semelhantes conteúdos será realizada sempre tendo em vista não apenas Espanha, mas também os países do continente americano onde se usa o espanhol e o país do aluno de E/LE, que, neste caso, é Portugal. Assim, atendendo a este conjunto de fronteiras geográficas e respetivos costumes, rituais, crenças e valores, torna-se exequível uma atuação pedagógica que contemple a natureza intra, inter e transcultural de uma língua. Devido à variedade e complexidade culturais dos povos referidos, consideramos ser mais útil que, neste ponto de análise, o professor centre a atenção, sobretudo, nos aspetos comuns a tais comunidades, evitando encarar a sua missão como uma tarefa inabordável e inacessível⁴¹⁰.

Para conseguir a desejada adequação sócio-comunicativa, o professor deve ter em conta o plano curricular da disciplina e, em seguida, delimitar as várias situações temático-

⁴⁰⁹ Neste momento, parece-nos importante esclarecer o que a investigadora entende por ‘tópicos’. Assim, Romero Gualda (1998: 390) declara que, no âmbito didático, os ‘tópicos’ são “*aquellas preocupaciones relevantes desde el punto de vista social que posibilitan establecer una conversación y a través de las cuales podemos conocer una determinada cultura y civilización*”. Outros estudiosos como, por exemplo, Beltrán e Yáñez (1996), Gómez Molina (2000) e Serradilla Castaño (2000), também consideram a fraseologia como uma área lexical extremamente útil ao desenvolvimento da competência comunicativa, e em consequência à competência sociolinguística/sociocultural, do aprendente.

⁴¹⁰ Tal como já mencionámos, a análise estilístico-expressiva (discurso metafórico) e designativo-referencial (concernente à exploração de substantivos e verbos, por exemplo) não são objeto de estudo neste ponto de análise.

discursivas facultadas por cada unidade didáctica⁴¹¹. Além do mais, no momento de preparar os exercícios respeitantes a essas áreas lexicais, é necessário ter em conta os conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos, ou seja, atender ao facto de serem mono ou multilingues e à similitude ou não das suas práticas culturais. Outro aspeto elementar relaciona-se com a importância em estabelecer uma conexão entre a natureza das atividades e a personalidade, necessidades e interesses dos estudantes⁴¹².

Com base nas orientações pedagógicas mencionadas e cultivando a sua natureza de intérprete translinguístico e difusor de um verdadeiro fenómeno de transculturação - o ensino de uma segunda língua -, o professor tem a obrigação permanente de conseguir que a cultura espanhola, em geral, se transforme numa realidade significativa para o estudante. Adquirindo tal essência, as aprendizagens serão circunstâncias efetivas de confluência e intercâmbio linguístico-cultural e gozarão de um carácter prático-factual, que amplifica solidamente as perspectivas interacionais em contextos autênticos.

No último ponto do modelo em espiral - Atualização discursiva (10) -, pretende-se que o estudante reúna, mentalmente, os diferentes tipos de informação lexical trabalhados nos

⁴¹¹ Neste âmbito, diversos estudiosos (cf. López García, 2001) assinalam conteúdos ou áreas lexicais que podem ser exploradas para ensinar/ transmitir o saber cultural. A classificação proposta na investigação de María P. López García parece-nos bastante detalhada e abrangente, facto que permite delinear um estudo linguístico-cultural rigoroso e diversificado. Na referida investigação, sugerem-se nove campos de estudo, que expomos em seguida: “**1. Marcas de identidad y grupos sociales:** *Marcas de identidad nacionales, regionales, y sociales: - lengua, variedades dialectales y sociales. - estratificación social (grupos y subgrupos). - gastronomía nacional y regional (como marcas de diferenciación). - humor (nacional, regional y de grupos). - gustos y aficiones de los diferentes grupos sociales. - ocupación social. - problemas sociales (grupos). *Marcas de identidad personales: - sexo, edad, formación cultural, onomástica. **2. Interacción social:** *Saludos (diferentes niveles de formalidad verbal y no verbal). *Grados de formalidad y rituales de la interacción social. *Tabúes sociales. *Interacción en bares, restaurantes, etc. *Relaciones laborales. *Relaciones sociopersonales: *Elementos proxémicos, kinésicos y cronémicos. **3. Socialización y círculo familiar:** *Familia y círculo familiar (diferencias generacionales, relaciones entre los distintos miembros, etc.). *Vivienda. *Educación. *Ceremonias y tradiciones familiares. **4. Creencias, comportamientos y costumbres:** *Religión y moral. *Rutinas de comportamiento cotidiano: horarios, establecimientos comerciales, juegos, moda. *Comportamiento ante la comida y explicación de los hábitos alimenticios. *Formas de comportamiento. *Buenas y malas costumbres en diversos contextos. *Fiestas, tradiciones populares, supersticiones. *Actitudes. *Juegos y aficiones. *Moda. **5. Instituciones sociopolíticas:** *Sistema de gobierno y elecciones. *Partidos políticos, sindicatos, asociaciones. *Sanidad. *Servicios públicos (sociales). *Leyes, orden y seguridad estatal. *Servicio militar. *Sistema de transportes. *Medios de comunicación. **6. Historia nacional:** *Períodos históricos. *Acontecimientos históricos y contemporáneos. **7. Geografía nacional:** *Distribución de la población. *Organización territorial. *Diferencias Norte/Sur. *Ciudades y pueblos. *Clima y vegetación. **8. Herencia cultural:** *Arte, literatura, música. *Artistas clásicos y sus obras. *Artistas contemporáneos y sus obras. *Museos, bibliotecas... *Personajes famosos de la actualidad. *Cine. **9. Estereotipos y símbolos de significado cultural:** *Nacionales. *Regionales. *De otros países. *Símbolos y significados culturales. *Elementos de contraste. *Indicación de estos fenómenos en una herencia común”. In: “Puntos de vista sobre el proceso la delimitación de campos temáticos en el componente sociocultural de la lengua”. In: A. Martínez González *et alii*, *Enseñanza de la lengua*, Universidad de Granada, G.I.L.A., Granada, pp. 165-174 *apud* López García, M.^a P., “Aspectos didácticos del componente cultural de la lengua: las unidades didácticas interculturales”. In: *Enseñanza de la cultura y la cultura españolas a extranjeros*, edición de M.^a Isabel Montoya Ramírez, Universidad de Granada, Granada, 2005, pp. 33-35.

⁴¹² Ao nível metodológico, com vista a uma maior rentabilidade do ensino-aprendizagem, quase todas as atividades deveriam desempenhar múltiplas funções, e os materiais pedagógicos serem suficientemente versáteis. Assim, a aula de E/LE, e de todas as segundas línguas em geral, pode ser um espaço de estudo, ainda mais, interativo, dinâmico e instrutivo. De igual modo, convém não esquecer a incorporação da experiência pessoal do professor em relação à cultura da segunda língua, pois é um fator de extrema importância que complementa os materiais utilizados.

pontos de análise anteriores e use a língua, oral e escrita, com autonomia, correção e adequação. O recurso a atividades que permitam conceptualizar as unidades lexicais é fundamental, por isso, em conjunto com os exercícios de correspondência, seleção, preenchimento, substituição, entre outros, efetuados ao longo do modelo espiriforme, convém realizar tarefas que espelhem contextos reais do uso linguístico.

O conhecimento do universo conceptual tem grande relevância para o desempenho comunicativo de qualquer falante. Através dele, o Ser Humano orienta a vida de acordo com a ideia que possui da realidade, da sua forma de existir no Mundo. Daí que, ao propormos a nossa conduta metodológica, vinquemos a necessidade de estruturar o modo de pensar (o léxico mental) e agir, agrupando séries de entidades/fenómenos (linguísticos, sociais, culturais...) em conjuntos significativos. Neste âmbito, os denominados mapas conceptuais⁴¹³ são uma ferramenta útil para conseguir projetar, na mente e nas atualizações orais e escritas, tal associação.

Além dessas atividades, fomentadoras de uma interação o mais semelhante possível com a realidade sócio-comunicativa, podem ser também desenvolvidas outras que exijam o processamento da língua (deduções morfo-fonológicas, genolixalização, relações semânticas, conexões paradigmáticas, etc.). Como temos vindo a sublinhar, o estímulo lexical constante, efetuado através de mostras de língua reais (jogos interativos, fragmentos textuais e audiovisuais *on-line*, documentos autênticos em suporte de papel, etc.) ou elaboradas, é uma conduta necessária, que faz parte da essência organizativa da nossa proposta metodológica.

Facultar ao aluno um contacto genuíno, intenso e diversificado com o idioma que aprende assume-se como postura didática indispensável ao desenvolvimento da sua competência comunicativa. Além do mais, a exposição linguística contínua e reiterada desempenha a tarefa de provedora do código linguístico e é uma condição *sine qua non* para o sucesso construtivo (retenção e consolidação) do léxico mental. Acionando esta proximidade,

⁴¹³ Os mapas conceptuais são ferramentas gráficas que visam organizar e representar o conhecimento, e a sua estrutura é feita a partir de conceitos fundamentais e respetivas relações. Geralmente, nas associações gráficas, os conceitos são destacados em caixas de texto unidas por linhas ou setas, que têm associadas a si enunciados de conexão. Nas associações orais, utilizam-se palavras de ligação. De acordo com o exposto, podemos referir que os mapas conceptuais têm como principal objetivo reduzir, analiticamente, a estrutura cognitiva subjacente aos elementos básicos de um dado conhecimento. Os conceitos interligados representam as unidades essenciais do conhecimento, as unidades semânticas que compõem a estrutura cognitiva.

Na tentativa de continuar a explicar a natureza e funcionamento dos mapas conceptuais, podemos afirmar que são esquemas radiais onde se representam conceitos relacionados graficamente, a partir de um conceito principal (no centro ou na parte superior) do qual surgem raios que o ligam a outros conceitos (conceitos secundários). A ligação entre os conceitos pode ser gráfica, através de uma linha, ou verbal, através de palavras-união. Eles, através da esquematização, do resumo ou do desenvolvimento de processos criativos, por exemplo, auxiliam a realização de uma aprendizagem significativa.

A estrutura hierárquica é uma das suas características fundamentais. Normalmente, ela parte dos conceitos mais gerais posicionados no início da estrutura, para os conceitos menos gerais, que poderão ser a base. Esta ferramenta didática pode representar a estrutura mental subjacente ao aluno, e ser utilizável na avaliação da sua aprendizagem linguística no processo de ensino-aprendizagem, ou o próprio conhecimento, sendo, neste caso, uma técnica e instrumento de trabalho ao dispor do docente para apresentar uma área de estudo específica - um campo semântico-lexical.

o docente levará o aluno a ganhar confiança e, em consequência, a realizar atualizações consistentes que, não raras vezes, mostram uma execução idêntica à do falante nativo.

3.2.3. O método reflexivo-projecional

O êxito conseguido no processo de ensino-aprendizagem lexical reside, em boa parte, na conduta metodológica adotada quer pelo docente, quer pelo aluno. Com a eleição de um trajeto didático específico⁴¹⁴, assente na cooperação, no rigor e nas necessidades linguísticas, é possível ativar diversas estratégias de aprendizagem⁴¹⁵, aperfeiçoando e valorizando as mais úteis. Além disso, também se promove a indispensável tomada de consciência referente àquela proficiência instrutiva, facto que leva o estudante a desenvolver a sua autonomia⁴¹⁶, aprendendo a aprender.

Nesta etapa da nossa proposta⁴¹⁷, sugerimos a participação ativa do aluno na busca e consolidação do saber linguístico, enquanto o docente passa a ser o orientador que motiva e, pontualmente, ajuda a ultrapassar dificuldades. Ao aprender o vocabulário, o estudante é conduzido pelo docente à introspeção, aproveitando unidades lexicais do tema curricular em estudo e, a partir daí, desenvolver de forma independente o modelo em espiral⁴¹⁸ - elemento

⁴¹⁴ Quando aludimos a ‘um trajeto didático específico’, referimo-nos à adoção de uma metodologia concreta - por exemplo, o método reflexivo-projecional -, direcionada a um aluno ou grupo de alunos, inseridos num determinado contexto.

⁴¹⁵ Ao fundamentar e expor os princípios que enformam o método reflexivo-projecional, visaremos, sobretudo, a perspectiva do estudante, daí utilizarmos a designação ‘estratégias’ e não ‘técnicas’ de aprendizagem. Tal atitude é inteiramente justificável, uma vez que a ferramenta metodológica apresentada dirige-se, em exclusivo, ao processo de aprendizagem linguística a desenvolver pelo aluno. Neste momento, convém mencionar que, ao delinear o método em causa, tivemos em consideração, sobretudo, o perfil do *bom aprendiz* (cf. nota de rodapé 144, p. 70), como aluno idóneo para acompanhar e desenvolver esta estrutura metodológica e atingir os objetivos estabelecidos.

⁴¹⁶ Arno Giovannini (1994: 110) afirma que “El concepto de la autonomía quiere subrayar la posibilidad de aprender un idioma extranjero de modo autónomo, al hacer tomar conciencia a cada alumno de sus propios recursos y estrategias de aprendizaje subyacentes e intrínsecos”.

⁴¹⁷ Recordemos que a sugestão metodológica em causa abraça três partes concretas e, de certa forma, complementares. São elas o diagrama de regulação graduada - instrumento didático consignado ao trabalho do professor na preparação do ensino lexical -, o modelo em espiral - dedicado ao labor desenvolvido e partilhado entre o docente e o aluno na sala de aula -, e, por último, o método reflexivo-projecional, que se destina à prática linguística autónoma e individual do estudante, dentro e/ou fora do espaço de sala de aula. Para consubstanciar este método e a sua essência didática, podemos focar a nossa atenção nas afirmações de Mora Sánchez (1994: 219) ao referir que “la autonomía en el aprendizaje es [...] la creación/potenciación de estrategias de aprendizaje individuales en el alumno (algo distinto de la enseñanza individualizada). El desarrollo de esta autonomía ha venido hasta ahora produciéndose dentro del aula como tarea asignada al profesor encargado de estimularla al máximo. Sin embargo, la autonomía del aprendizaje, traducida en una “responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje” [Holec 1989, 31], es un proceso que tiene lugar tanto dentro como fuera del aula, que obliga a los profesionales de la enseñanza a replantearse tanto sus programaciones docentes como las actividades didácticas necesarias para su correcto desarrollo”.

⁴¹⁸ Na aplicação do método reflexivo-projecional, o desenvolvimento do modelo em espiral inicia-se tendo como elemento nuclear privilegiado a unidade lexical.

integrado no método reflexivo-projecional -, como estratégia de aprendizagem⁴¹⁹ e, em simultâneo, atividade de reflexão metacognitiva⁴²⁰. Desta maneira, o aluno e o processo de ensino-aprendizagem, propriamente dito, - as estratégias utilizadas -, coabitam e unem-se, constituindo uma simbiose moldada pelo professor⁴²¹.

Com o método reflexivo-projecional, apresentamos uma conduta útil ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos estudantes e da sua autonomia, transformando-os em agentes responsáveis pela própria aprendizagem. Ao utilizar esta ferramenta didática, o docente de E/LE favorece a progressão autonómica dos alunos, fazendo com que “no sólo aprendan el nuevo idioma, sino que, a la vez, «aprendan a aprender» español, de modo que el proceso sea lo más efectivo posible”⁴²². O grande objetivo é realmente ensiná-los a aprender a aprender, levá-los a refletir, observar e a ser conscientes dos mecanismos de aprendizagem⁴²³.

Assim, tendo em linha de conta o exposto anteriormente, concebemos o já referido método reflexivo-projecional, que é composto por seis pontos gradualmente interligados: 1. Sensibilização; 2. Consciencialização; 3. Seleção lexical; 4. Desenvolvimento projetivo; 5. Uso experimental; e 6. Atualização lexical. De acordo com o caráter operante que este método nos oferece, é indispensável suscitar o interesse do aluno pelas aprendizagens - sensibilizá-lo

⁴¹⁹ A nossa proposta tem um cariz integrador e apresenta-se estruturada por etapas. O estudante, ao desenvolver o método reflexivo-projecional, recorre ao modelo em espiral e, em consequência, a algumas das técnicas de ensino indicadas na nota de rodapé 279, do capítulo II, que agora, na perspetiva do aluno, se transformam em estratégias de aprendizagem. Repare-se que o método reflexivo-projecional funciona como uma estratégia-mãe relativamente às restantes, que serão aplicadas pelo estudante ao adotar o referido método.

⁴²⁰ As palavras de Izquierdo Gil (2004: 133) ilustram bem o crescente destaque dado à necessidade e importância do aluno refletir e tomar consciência do seu processo de ensino-aprendizagem: “Conviene señalar, no obstante, que en estos últimos años la noción de enseñanza centrada en el alumno ha evolucionado hacia lo que ha pasado a denominarse, desde una perspectiva cognitiva y psicolingüística, la enseñanza centrada en el proceso de aprendizaje. En efecto, esta concepción de la enseñanza se vio modificada en dos momentos: a finales de los años 80 cuando se introdujo la noción de reflexión metalingüística (o práctica razonada de la lengua) y en los años 90 con la reflexión metacognitiva, es decir, sobre las estrategias de aprendizaje. Estas novedades ponen de manifiesto la importancia y la necesidad de que el alumno, como principal beneficiario, reflexione y sea consciente de los fenómenos lingüísticos y culturales, así como de su propio proceso de aprendizaje. En esta nueva definición de la enseñanza centrada en el alumno como sujeto cognitivo, el docente se convierte en el engranaje esencial de dicho proceso, ya que a él le corresponde conducir al alumno a descubrir, desarrollar y explotar sus propias estrategias de aprendizaje convirtiéndolo así en un sujeto autónomo”. Neste contexto, em harmonia com Castro Pinto (2009: 16), realçamos a importância de adotar uma metodologia psicolinguística assente na recolha de dados e correspondente interpretação. Como sublinha Slama-Cazacu (1972: 156-157), tal metodologia tem uma natureza “explicativa em que os dois aspectos (recolha e interpretação) não podem estar dissociados. Desta maneira, não podemos esperar da PL uma simples descrição dos fenómenos lingüísticos. Observação e experimentação constituem os métodos de que esta disciplina se deve socorrer (Slama-Cazacu 1979: 65)”. In: CASTRO PINTO, *ibidem*.

⁴²¹ Consideramos, tal como Mora Sánchez (1994: 220), que os requisitos essenciais exigidos a um professor de línguas para conseguir orientar/moldar o processo de ensino-aprendizagem com vista a desenvolver a autonomia do aluno assentam no “buen dominio de la lengua [y en] una buena formación metodológica que le permita aportar respuestas apropiadas y científicamente justificadas a las dificultades relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera”.

⁴²² GIOVANNINI, A., “Hacia la autonomía en el aprendizaje: formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades”. In: *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, edição de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, Madrid, 1994, p. 114.

⁴²³ Verdadeiramente, desejamos que, numa primeira etapa, o aprendente consiga entender o *como* aprender o saber lingüístico, em detrimento do *o quê*.

- e fazer-lhe sentir a importância de refletir nas estratégias que o conduzem a essas aprendizagens. O despertar da consciência assume-se como um ato elucidativo para o aluno, que o leva a aperceber-se do valor intrínseco à sua atitude didática, e orientador, pois ajuda-o a eleger ou modificar a postura adotada.



Figura 14 - Estrutura orgânica do método reflexivo-projecional

O trabalho do professor, relativamente à Seleção lexical (3) e aos pontos seguintes, já não se apresenta como um fator tão preponderante, comparando com a sua intervenção didática no modelo em espiral. Depois de estimulada a motivação discente e interiorizada a importância de reconhecer e ajustar as estratégias aplicadas na aprendizagem lexical, o aluno facilmente seleciona a(s) unidade(s) lexical(is) que ambiciona conhecer/aprender⁴²⁴. Atendendo naturalmente ao(s) tema(s) em estudo, o aprendente selecionará unidades lexicais relacionadas com os seus interesses e experiências de vida, em geral. Esta escolha prender-

⁴²⁴ No processo de ensino-aprendizagem do *bom aprendente*, os pontos referentes à Sensibilização (1) e à Consciencialização (2) eliminam-se ou são pouco relevantes, pois a natureza deste tipo de aluno já manifesta o grau necessário de sensibilidade e consciência linguísticas, dotando-o de características que lhe facultam um percurso didático mais autónomo relativamente aos alunos não enquadráveis no seu perfil. Ao desenvolver os restantes pontos do método reflexivo-projecional, o *bom aprendente* apoiarse-á no modelo em espiral e contará somente com as indicações curriculares básicas (unidade didática/tema(s), campo semântico-lexical a analisar, calendarização...) fornecidas pelo docente.

Neste contexto, parece-nos essencial sublinhar que o *bom aprendente* detém a capacidade necessária para organizar o seu próprio processo de aprendizagem, construindo um trajeto autónomo e, em consequência, responsável. Ele aprende intencionalmente, com a perfeita consciência dos atos praticados. Toma decisões pessoais sobre a sua aprendizagem (elege, por exemplo, os pontos de análise do modelo em espiral mais úteis ao conhecimento pleno da unidade lexical) e, conjuntamente com o professor, pode negociar diversos aspetos didáticos: a identificação das próprias necessidades de aprendizagem e a definição dos seus objetivos; a planificação das aulas; a seleção dos conteúdos e o estabelecimento da sua sequenciação; a seleção dos materiais didáticos adequados; a experimentação de técnicas e estratégias variadas; e, finalmente, a realização da autoavaliação.

se-á, certamente, com a utilidade comunicativa e frequência de uso que elas têm no seu cotidiano linguístico⁴²⁵.

Após a escolha da(s) unidade(s) lexical(is) a estudar, entendemos que o aluno deve fazer uma projeção mental ou desenvolvimento projetivo do modelo em espiral, anteriormente explorado na sala de aulas. Desta forma, usufrui de uma estrutura sequencial de áreas úteis à aprendizagem do léxico, que pode organizar segundo a natureza da unidade em estudo (substantivo, verbo, adjetivo, regime preposicional, frequência, interesse, afinidades com a LM...). Através de semelhante exercício, o aprendente elege os pontos de análise que considere necessários explorar para conhecer cada enunciado⁴²⁶, realizando assim uma aprendizagem autónoma e ajustada ao seu nível e ritmo.

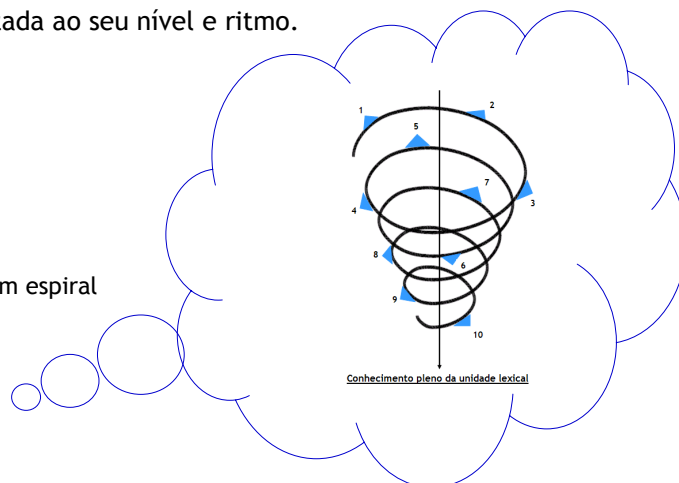


Figura 15 - Projeção mental do modelo em espiral

A projeção do modelo em espiral conduz o estudante, num primeiro momento, ao uso linguístico de índole experimental. Consciente desse caráter operante, o aluno tem a possibilidade de exercitar o idioma alvo de estudo e, em paralelo, reconhecer as estratégias mais profícuas à sua aprendizagem. Tal processo favorece o desempenho linguístico

⁴²⁵ Tendo em conta o método reflexivo-projecional e o seu intuito de auxiliar o estudante na construção de uma aprendizagem autónoma, propomos a seleção lexical na perspetiva do aluno e não do professor. No entanto, a diversidade de parâmetros/critérios que podem ser atendidos para fazer essa seleção coincide, naturalmente, com a generalidade dos considerados pela classe docente. Por exemplo, Nation (1990) considera importante o índice de estabilidade (denominado anteriormente como índice de dispersão (Juilland, 1964)), as necessidades linguísticas, a acessibilidade e familiaridade das palavras, a cobertura, a regularidade e a facilidade de aprendizagem. Por seu turno, Bailly (1997) e Izquierdo Gil (2004) afirmam que a seleção lexical, no âmbito escolar, deveria obedecer aos critérios da utilidade e ao grau de facilidade da aprendizagem. E o *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 149-150) assinala quatro opções de seleção lexical: “a) elegir palabras y frases clave: – en áreas temáticas necesarias para la consecución de las tareas comunicativas adecuadas a las necesidades de los alumnos; – que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales cuya lengua se está enseñando; b) seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas; c) elegir textos (auténticos) hablados y escritos y aprender o enseñar todas las palabras que contienen; d) no realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno cuando este se encuentre haciendo tareas comunicativas”. Quanto à última opção (d)), não a consideramos uma verdadeira forma de seleção lexical.

⁴²⁶ Os enunciados selecionados pelo aluno poderão ser simples, isto é, constituídos somente por uma palavra, ou complexos, quando apresentem mais do que uma unidade lexical - várias palavras. Como é evidente, o grau de dificuldade da unidade escolhida para aprender e consolidar será reflexo, sobretudo, da competência semântico-lexical que o aprendente já possui, da sua motivação e necessidades quotidianas.

espontâneo e autónomo, indispensável à obtenção da autoconfiança necessária em cada ato comunicativo. Neste ambiente de liberdade didática, as atualizações produzidas e a correspondente repetição-eco auxiliam de forma determinante a consolidação lexical aperfeiçoada.

Com base na experiência conseguida através da projeção linguística, o discente terá maior agilidade - rapidez e correção (fonológica, morfológica, semântica...) - na execução das atualizações lexicais, o que lhe permite responder com celeridade às diversas necessidades comunicativas e efetuar criações que se aproximem das do falante nativo. A aprendizagem do léxico assente na atividade mental explícita no organigrama do método reflexivo-projecional pode ser desenvolvida, sobretudo, por alunos do ensino secundário⁴²⁷, quer do nível de iniciação, quer de continuação.

3.3. Concretização e aplicabilidade da proposta metodológica para o ensino-aprendizagem do E/LE

Atendendo à base teórico-prática da nossa proposta didática, expomos diferentes atividades realizadas com alunos de LM portuguesa, de uma turma de 8º ano⁴²⁸, nível A2, em duas aulas de E/LE. Estas experiências letivas enquadram-se nos pontos **8, *Nociones generales***, (2. *Nociones cuantitativas* - 2.2. *Cantidad relativa* (1ª aula)), **9, *Nociones específicas***, (5. *Alimentación* - 5.3. *Alimentos* - 5.4. *Recetas* - 12. *Compras, tiendas y establecimientos* - 12.3. *Alimentación* (1ª aula) e 14. *Viajes, alojamiento y transporte* - 14.3. *Sistemas de transporte* - 14.3.2. *Tipos de transporte* (2ª aula)), **10, *Referentes culturales***, (1.9. *Medios de transporte* (2ª aula)) e **11, *Saberes y comportamientos socioculturales***, (1.13. *Viajes, alojamiento y transporte* - 1.13.3. *Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras* - (2ª aula)) do Plano Curricular do Instituto Cervantes. Como podemos verificar através da temática que sugerem (alimentação e viagens e meios de transporte), elas

⁴²⁷ Em nosso entender, a aplicação do método reflexivo-projecional é uma tarefa (quase) impossível para os alunos dos ciclos de estudos anteriores ao secundário (<16 anos). Esta dificuldade prende-se, certamente, com a débil consciência que eles possuem em relação à importância de aprender um novo idioma, e da utilidade que determinadas estratégias têm para fazer essa aprendizagem, por um lado, e com a falta de habilidade reflexiva, própria da sua juventude, por outro. Como afirma Gordon Cross (1984: 137), “No es simplemente cuestión de madurez, decir que los niveles de pensamiento mejorarán naturalmente a medida que los estudiantes se acerquen a la edad de los 16 años. Por el contrario, es un proceso estructural lento y no limitado al desarrollo del pensamiento dentro de un *currículum* de estudios estrecho; es interdisciplinar con transferencia e intercambio a todas las asignaturas. Uno oye frecuentemente expresiones como que al niño debería enseñarle a pensar histórica, geográfica e científicamente; estos fines son sin duda valiosos, suponiendo que el niño sea capaz ya de razonar con precisión al nivel concreto”.

⁴²⁸ De acordo com a *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, o 8º ano de escolaridade do sistema educativo português corresponde ao 2º curso de la *Enseñanza Secundaria Obligatoria* (ESO) espanhola.

remetem para campos semântico-lexicais distintos, facto que nos ajuda a comprovar a polivalência metodológica desta investigação.

O nosso objetivo consiste, sobretudo, em demonstrar a exequibilidade da aplicação do modelo em espiral e o dinamismo que lhe está inerente, mesmo quando não se desenvolve a totalidade dos pontos de análise. Ao explicar o *modus operandi* de professor e aluno, destacamos a conduta inicial - utilização do elemento nuclear ou estímulo para descobrir a unidade lexical, quando esta não desempenha já aquela função - e a sua importância. Assim, consideramos, em especial, dois sentidos (paladar e tato)⁴²⁹ e as experiências pré-verbais como um conjunto determinante no processo de ensino e aprendizagem do léxico.

A concretização do modelo em espiral inicia-se com a exposição dos aprendentes ao elemento nuclear; esse é o instante da génese didática na aula. A sua aplicabilidade, enquanto instrumento pedagógico, surge com o estímulo fornecido pelo docente ao aluno, despertando a atenção sensorial para a aprendizagem. Tal incentivo deve ser constituído, sempre que possível, por *realia* (fruto, peça de roupa, vídeo, (artigo de) revista ou jornal, cd, lápis, objeto decorativo...), que sejam oportunos e reflitam as necessidades do aprendente, criando um elo de aproximação entre o quotidiano comunicativo onde este se movimenta e a sala de aulas, espaço singular de aprendizagem orientada.

Nas experiências letivas, em geral, - e nas descritas em seguida, em particular -, desejamos que o aluno tenha a perceção (compreensão e processamento) correta das unidades lexicais, sobretudo de maior frequência, atendendo a situações reais de comunicação. Para isso, adotamos condutas que fomentam a prática, a retenção e o uso, com vista ao desenvolvimento dos vários tipos de memória. É observando estes princípios que apresentamos as atividades referidas no início da secção (3.3.).

As aulas em que executámos a nossa proposta decorreram numa turma de 8º ano, com 22 alunos, e tiveram a duração de 45 minutos. Iniciando a primeira aula, formaram-se quatro grupos (dois de 5 alunos e dois de 6). Constituídos os grupos, elegeu-se um porta-voz por grupo, a quem foi pedido para se deslocar até junto de nós e fechar os olhos. Posteriormente, entregámos um reбуçado de frutas (*realia*) a dois porta-vozes e um biscoito/bolacha (*realia*) a outros dois; colocámos os alimentos (reбуçados e biscoitos/bolachas) na boca dos discentes eleitos sem que ninguém tivesse visto qual era o *objeto* em causa. Um dos caramelos tinha sabor a morango e outro a banana, quanto aos biscoitos/bolachas, um era de chocolate e outro salgado.

Os referidos produtos alimentícios (*objeto*)⁴³⁰ constituíram os elementos nucleares que os aprendentes foram convidados a degustar. Enquanto saboreavam os alimentos, informámos os porta-vozes de que podiam abrir os olhos, devendo juntar-se aos seus grupos e fornecer os dados (sabor, forma ...) requeridos pelos colegas sobre os produtos recebidos.

⁴²⁹ À semelhança do tato e do paladar/gosto, também a visão, o olfato e a audição poderiam ser utilizados, bastando para tal adotar as condutas e recursos adequados.

⁴³⁰ Os componentes do modelo em espiral (elemento nuclear e pontos de análise) trabalhados nas atividades agora descritas surgem sublinhados. Desta maneira, queremos fornecer uma perceção mais evidente do desenvolvimento do modelo em análise.

Com a formulação de várias questões acerca do objeto e características identificadoras (designativo referencial), pretendemos ativar o mapa conceptual dos alunos.

Os grupos reuniram-se e dialogaram em voz baixa, trocando impressões acerca dos vocábulos possíveis. Após algumas tentativas orais (pronúnciação), transmitidas pelos porta-vozes, e respetivas correções por nós efetuadas, os alunos identificaram os alimentos, pronunciando as unidades lexicais alvo de estudo: *caramelo*, *bizcocho* e *galleta*⁴³¹ (designativo referencial). Contudo, é importante referir que, ao tentarem pronúnciá-las em espanhol, sentimos a necessidade de haver mais repetições orais do vocábulo *bizcocho* do que das unidades *galleta* e *caramelo*. Tal circunstância é perfeitamente natural, devido às semelhanças entre o português e o espanhol. Na realização deste exercício, os porta-vozes dos grupos responderam sequencialmente, tendo começado pelo primeiro a levantar a mão (critério de atuação que se manteve até ao final da atividade). A atividade teve a duração aproximada de 8 minutos.

Cada grupo estava obrigado a responder apenas na sua vez, caso não o fizesse, era penalizado, ficando impedido de tentar descobrir os vocábulos na ronda seguinte. Depois de indicar uma unidade lexical, não podia fazer mais tentativas e passava-se ao grupo seguinte. Assim que os aprendentes desvendaram as palavras a estudar, os grupos foram convidados a elaborar, com base nas unidades descobertas, mapas conceptuais - um por grupo -, resultantes de uma chuva de ideias (*brainstorming*) intragrupal; tarefa efetuada no caderno diário (ortografia).

O mapa foi constituído, obrigatoriamente, por um mínimo de três palavras e um máximo de seis. O tempo limite estipulado para a realização do exercício foi de 5 minutos. Ao efetuar esta atividade, advertimos os alunos de que era importante incluir no mapa os sabores dos alimentos degustados - vocabulário que eles já tinham explorado oralmente ao tentar descobrir o nome do objeto e respetivas características.

⁴³¹ Ao preparar a aula, elegi as unidades lexicais *caramelo*, *bizcocho* e *galleta*, tendo em consideração, sobretudo, o nível de aprendizagem dos estudantes - 8º ano, nível 2 (A2) -, o seu interesse pelo objeto (elemento nuclear) foco de análise e a utilidade que elas terão em situações comunicativas do quotidiano. Com base no diagrama de regulação graduada, fiz a seriação lexical para esta atividade, - tal como para a seguinte -, concluindo que as principais unidades alvo de estudo (*caramelo*, *bizcocho* e *galleta*), no geral, não apresentariam dificuldades significativas de compreensão, processamento, retenção e uso. Todavia, consideramos que, para alcançar a consolidação linguística da unidade lexical *bizcocho*, é necessário praticá-la, oralmente e por escrito, durante um maior período temporal, comparativamente à palavra *caramelo*. Neste contexto e atendendo à funcionalidade do diagrama de regulação graduada, devemos salientar que a unidade *bizcocho* apresenta um grau médio de afinidades em relação ao português, enquanto *caramelo* - em espanhol, significa qualquer tipo de rebuçado e, em português, um género específico - integra o vocabulário detentor de grandes semelhanças com a língua portuguesa. É de salientar também que, ao nível semântico, o vocábulo *bizcocho* requer bastante atenção, uma vez que indica alimentos diferentes, em Portugal (bolo de pequenas dimensões cozido no forno e feito com farinha, açúcar e, por vezes, ovos) e em Espanha (bolo confeccionado, em geral, com os mesmos ingredientes, mas de dimensões maiores)*. Relativamente à unidade *galleta*, esta deve ser alvo de estudo durante um período temporal superior ao das unidades lexicais *caramelo* e *bizcocho*, quando não seja analisada como expressão coloquial, onde assume grandes afinidades (fonético-fonológicas, morfológicas, semânticas, etc.) com a língua portuguesa: galheta - bofetada (gíria); (esp.) *galleta* - *cachete*, *bofetada* (coloquial). Como pudemos verificar, a análise semântica das unidades *caramelo*, *bizcocho* e *galleta*, enquanto *falsos amigos* lexicais, revela-se indispensável.

*Analisámos apenas os significados referentes à alimentação, porque este é o campo semântico-lexical em estudo.

O grupo que realizou a atividade em menos tempo foi convidado, através do porta-voz a reproduzir o seu mapa conceptual no quadro. O aprendente começou por escrever as unidades lexicais escolhidas pelo grupo a que pertencia e depois as dos restantes. Nesta etapa, procedemos sobretudo a correções de ortografia (exemplos: *caramelo* em vez de **caramello*; *galleta* em vez de **galheta*; *pastelería* em vez de **pastelaria*; *bizcocho* em vez de **bischocho*; *caja* em vez de **caixa*; *bolsa* em vez de **saco*) e à tradução e retroversão de unidades lexicais como *morango/fresa*, *banana/plátano*, *loja/tienda*, *caramelo-rebuçado/caramelo*, *biscoito/galleta*, *bombom/bombón*, *pastilha/chicle-goma de mascar*, *bolo/pastel-tarta*, *açúcar/azúcar*, *farinha/harina*; *doce/dulce*. Todas as unidades do léxico espanhol foram lidas por nós em voz alta e repetidas pelos alunos (pronúnciação). A atividade teve a duração aproximada de 10 minutos.

Com base na anterior partilha lexical, foi solicitado aos grupos que atualizassem as palavras em enunciados contextualizados. Assim, com a nossa ajuda, cada grupo imaginou determinada situação comunicativa (*en la pastelería*; *en la tienda de ultramarinos*; *en el supermercado*; *entre amigos...*) e elaborou, pelo menos, uma frase onde incluiu a unidade lexical *caramelo*, *bizcocho* ou *galleta*, podendo escolher outras presentes no mapa conceptual conjunto. O porta-voz escreveu-a no quadro e leu-a em voz alta (pronúnciação). A atividade teve a duração aproximada de 5 minutos.

Continuando a aula, apresentámos um vídeo⁴³² (*realia*), que descrevia a preparação de um bolo. A audição e visualização da receita permitiram aos alunos o contacto direto com mostras de língua reais (*realia*), facilitando a aprendizagem de mais vocabulário (por exemplo: *esencia de vainilla*, *harina*, *sobre de levadura*, *huevos*, *mantequilla*, *bol*, *batidora*, *añadimos*, *mezcle*, *tamizaremos*, *desmoldamos*, *hecho esto* ou *de uno en uno*) e novas relações sintagmáticas - (conexão operante) - (numeral cardinal + substantivo (por exemplo, unidade de medida de massa: grama) + preposição + substantivo (por exemplo: *275 gramos de azúcar*, *375 gramos de harina*, *20 gramos de cacao puro* e *dos cucharadas de leche*) ou determinante + substantivo (numeral ou não) + preposição + substantivo (por exemplo: *un sobre de levadura* ou *una docena de huevos*), (*colocaciones*)), no âmbito do campo semântico-lexical *alimentación*. O último exemplo relativo às estruturas sintagmáticas, embora não apareça no vídeo, foi explorado na aula, tendo como base o vocabulário exposto no material audiovisual.

A partir das indicações de quantidade e peso existentes no vídeo e do vocabulário já analisado na aula, pedimos aos discentes que indicassem oralmente outras expressões por associação com a LM e mencionassem recipientes onde os alimentos são colocados. Perante a solicitação, os alunos deram várias respostas (*100/200/400 gramos de bombones/caramelos*, *un kilo de plátanos*, *una bolsa de gomas/dulces*, *una caja de galletas...*), que nós corrigimos. Tendo em atenção a pertinência do campo semântico-lexical em estudo, introduzimos

⁴³² In: *Bizcocho de Chocolate y Vainilla - Bizcocho de Mármol Fácil*, [online], Acedido em: janeiro, 10, 2012, URL: <http://www.youtube.com/watch?v=vCncQsGZxPw>.

também as estruturas sintagmáticas: substantivo + contração da preposição ‘a’ e do artigo determinado ‘el’ + substantivo (*caramelos/galletas/cacahuetes al peso*) e complemento circunstancial de lugar + verbo + substantivo + preposição + locução adverbial (*En la tienda, hay comida a granel.*), dando exemplos orais.

Através do vídeo, utilizado para o ensino e aprendizagem do léxico espanhol, procurámos que os alunos contactassem com mostras de língua reais, onde unidades como *bizcocho*, *cacao*, *vainilla* ou *delicioso* fossem ou pudessem ser atualizadas. Atendendo a esta preocupação didática, três dos quatro vocábulos (*bizcocho*, *cacao* e *vainilla*) são usados na mostra audiovisual. O último, embora não seja empregue, foi associado com facilidade pelos alunos ao observarem, sobretudo, o início e o fim da apresentação gastronómica, que exhibe uma fatia de bolo com excelente aspeto.

De acordo com as nossas indicações, antes de visualizarem e ouvirem o vídeo, os aprendentes escreveram no caderno diário o título ‘*Cantidades, recipientes y productos*’, tendo como objetivos a posterior identificação e escrita das expressões que fizessem referência ao peso de produtos e alimentos (*trescientos gramos de mantequilla...*), recipientes (*un sobre de levadura...*) e produtos, anteriormente referidos. A atividade teve a duração aproximada de 6 minutos.

A grande maioria dos alunos efetuou o exercício sem dificuldades. Em seguida, para juntar aos dados obtidos através do vídeo e justificar o título redigido no caderno, projetámos no quadro um *powerpoint* (Anexo 2) com os enunciados: *un paquete de arroz/harina/levadura/pasta, una caja de cereales/cerillas/galletas/zapatos, dos botes de fruta/guisantes/mermelada/pimiento/tomate/zanahoria, una decena de latas de atún/sardina/tomate, un litro de agua/leche/zumo, una docena de huevos, cien/ciento cincuenta/doscientos gramos, un cuarto de kilo de nueces, medio kilo de fresas, un kilo de patatas/plátanos/manzanas*. (Estas expressões continuaram a ser alvo de estudo nas aulas seguintes.)

Os discentes colocaram dúvidas relativamente aos significados de algumas unidades lexicais (por exemplo: *guisantes*, *cerillas* e *nueces*), que nós esclarecemos, numa primeira fase, através da tradução e, depois, fazendo atualizações orais e escritas em contextos que retratavam a realidade comunicativa (*hacer la lista de la compra, pedir/comprar los alimentos en una tienda de ultramarinos*). A atividade teve a duração aproximada de 8 minutos. Depois de esclarecidas as dúvidas, fez-se uma nova visualização do vídeo. Desta vez, pedimos aos alunos que tivessem em atenção os adjetivos e sabores mencionados.

Com base nessa tarefa e nos sabores degustados ao iniciar a aula, fez-se uma exploração oral de antónimos e sinónimos, (relações semânticas), tendo em conta os gostos pessoais dos aprendentes. Em seguida, a partir das suas intervenções, construímos no quadro duas colunas com antónimos e sinónimos, que foram transcritas para o caderno diário. Os adjetivos utilizados pelos alunos surgiram por oposição com o par, semelhança com a LM ou por nós introduzidos (exemplos: *dulce-ácido/ amargo/ agrio; delicioso/ exquisito/ agradable-*

ácido/ desagradable; bueno/ gustoso/ apetecible/ sabroso/ rico/ magnífico-malo/ desagradable/ asqueroso; salado/ picante-soso/ dulce; salar/ condimentar-endulzar; dura/ blanda; blanca-negra).

Em simultâneo com a construção das colunas emparelhadas, pedi aos discentes que fizessem atualizações orais. Das várias frases, podemos destacar as seguintes: *La fresa es más dulce que el plátano.*; *La vainilla es muy buena.*; *La masa del bizcocho es blanca y negra.*; *Las galletas son saladas.*; *Los bizcochos son deliciosos.*;... (atualização discursiva). É fundamental referir que as estruturas comparativas, assim como as expressões de gosto já tinham sido objeto de estudo em aulas anteriores. A atividade teve a duração aproximada de 6 minutos.

Depois de permitirmos intencionalmente que os aprendentes utilizassem as unidades lexicais *caramelo, galleta e bizcocho*, explicámos-lhes de forma concisa as diferenças de significado entre o português e o espanhol. Com esta atitude didática, não quisemos limitar a criatividade lexical dos alunos ao iniciar o processo de ensino-aprendizagem e, em simultâneo, pretendemos conceder-lhes autonomia para desenvolver uma consciência própria e verificar se as atualizações realizadas foram corretas e adequadas. A atividade teve a duração aproximada de 1 minuto.

No final da sessão letiva, informámos os aprendentes da tarefa a realizar para a próxima aula: construir um breve diálogo que reproduzisse uma situação real entre comprador e vendedor, tendo em conta o vocabulário estudado na aula (*tiendas, frutas, cantidades, recipientes...*), (atualização discursiva). Além desse trabalho, foram também incumbidos de procurar uma mostra de língua em revista, jornal ou vídeo on-line, por exemplo, onde constem expressões de quantidade (*una docena de (huevos), cien gramos de (almendras), un cuarto de kilo de...*). O conhecimento de situações discursivas reais ajudará a compreender, reter e usar mais eficazmente os conteúdos estudados na sala de aulas. A indicação do exercício escrito e da pesquisa em documentos/materiais autênticos durou aproximadamente 1 minuto.

Quanto à segunda aula, dedicada ao ensino e aprendizagem do E/LE, iniciámo-la com a distribuição de um papelinho dobrado a cada aluno, que foi aberto em seguida. Um dos papelinhos tinha escrita a frase '*Tengo que acercarme a mi profesor.*' e os restantes estavam em branco. O discente que recebeu a mensagem veio até junto de nós. Então, colocámos-lhe uma venda nos olhos e pedimos-lhe que ficasse em pé virado para os colegas da turma, que se mantiveram nos lugares habituais. Solicitámos à turma para continuar no mais absoluto silêncio e tirámos da pasta meios de transporte em miniatura (avião, autocarro, comboio, barco, automóvel e moto - objeto) (*realia*), dispendo-os à frente do aluno que continuava com os olhos vendados.

Entretanto, dissemos-lhe para esticar os braços e tatear, com calma, os objetos - elementos nucleares - que encontrasse. À medida que o aprendente foi realizando a tarefa, identificou-os oralmente, (designativo referencial e pronúnciação), e nós corrigimos os erros

(*comboio-tren; barco-bote...*). Em seguida, tirou a venda e escreveu no quadro (ortografia) os substantivos que indicou para denominar os meios de transporte. Ao iniciar a atividade, o aluno ficou muito curioso e impaciente, contudo, após a palpação do objeto, respondeu quase de imediato. Sentimos que o inesperado da surpresa e a originalidade metodológica funcionaram como ótimos fatores de motivação e interesse didático para a generalidade da turma. A atividade teve a duração aproximada de 8 minutos.

Posteriormente, elegemos um aluno para pronunciar e traduzir, em voz alta, as unidades lexicais espanholas (*avión - avião; autobús - autocarro; tren - comboio; bote - barco; coche - automóvel; moto - moto*) tarefas simples, mas úteis na prática, uso e retenção da língua (pronúncia e tradução). Com base no vocabulário que já tinha surgido oralmente e por escrito, perguntámos aos alunos: *¿Qué representan los objetos que están encima de la mesa?* e *¿Qué nos permiten hacer?* As respostas dadas indicaram as unidades a partir das quais se desenvolveu o estudo do léxico espanhol na sala de aulas: *medios de transporte e viajar*⁴³³. A atividade teve a duração aproximada de 2 minutos.

Através destas questões, relacionadas com os elementos nucleares, pretendemos que os discentes ativassem o seu mapa conceptual, estimulando-os para o exercício da capacidade esquemático-sinóptica e, em simultâneo, com vista à produção de outras unidades. Neste âmbito, acreditamos que é fundamental recordar os conhecimentos lexicais prévios de modo a efetuar uma aprendizagem significativa, contextualizada e eficaz.

Continuando a aula, os aprendentes deslocaram-se, em pares, até junto dos meios de transporte, organizando-se para que um deles escolhesse o objeto e o outro indicasse duas unidades relacionadas com ele. Em seguida, escreveram-nas no quadro, incluindo-as numa das seis árvores lexicais referentes aos meios de transporte, e depois no caderno diário. Entre os vocábulos mencionados pelos alunos, destacamos: *avión - rápido, ala, billete, asiento, fila, pasajero, volar; moto: carreras, casco, neumático, motor, traje de cuero, soporte; tren: vagones, estación, alta velocidad, horario, raíl;...*). A maioria das unidades lexicais foi corrigida ou traduzida por nós.

Ao realizar este exercício, todos os pares adotaram a mesma conduta, variando apenas quando não conseguiam lembrar-se de dois vocábulos ou expressões, situação em que só escreviam um, ou nenhum, porque era repetido. Essa falta de vocabulário é

⁴³³ Na preparação da aula, selecionei estas unidades lexicais - *medios de transporte* e *viajar* - atendendo ao nível de aprendizagem dos alunos - 8º ano, nível 2 (A2), abrangência do campo semântico-lexical e utilidade que elas terão em situações comunicativas reais. Com base no diagrama de regulação graduada, fiz a seriação lexical para esta atividade, concluindo que as unidades cotextuais e contextuais alvo de estudo, no geral, não apresentariam dificuldades significativas de compreensão, processamento, retenção e uso. Todavia, consideramos que, para alcançar a consolidação linguística das unidades lexicais *medio* e *viajar*, é necessário praticá-las, oralmente e por escrito, durante um maior período temporal, sobretudo a primeira, comparativamente às palavras *de* e *transporte*. Neste contexto e atendendo à funcionalidade do diagrama de regulação graduada, devemos salientar que a unidade *medio* apresenta um grau médio de afinidades em relação ao português, enquanto os vocábulos *de*, *transporte* e *viajar* integram o vocabulário detentor de grandes semelhanças com a língua portuguesa. Ao planificar as atividades da aula em análise, procedi à seriação regulada do restante léxico com o intuito de agilizar o seu ensino e a aprendizagem, tendo sempre presente a importância de não limitar a liberdade criativa dos aprendentes.

compreensível, especialmente nos últimos pares a realizar a tarefa, uma vez que a competência comunicativa dos aprendentes de 8º ano, (A2), tem as limitações próprias do seu nível de estudos. A atividade teve a duração aproximada de 10 minutos.

Posteriormente, distribuímos bilhetes de vários meios de transporte (avião, autocarro, comboio, metro e barco), (*realia* - Anexo 3), que foram analisados pelos discentes, através da leitura atenta das informações aí contidas. Todos os alunos tiveram oportunidade de aceder ao conjunto dos bilhetes, contudo, ao terminarem a referida análise, só conservaram um na sua posse. Durante o exercício, transcreveram unidades lexicais (simples e pluriverbais⁴³⁴) frequentes no campo semântico-lexical *transportes*, das quais salientamos *AVE, bus, cercanias, doméstico, Iberia, itinerario, linea, llegada, metálico, Metrobus, MetroMadrid, pasajero, plaza, precio, regreso, reserva, salida, tarifa, validez, viajero, agencia de viajes, billete electrónico, billete sencillo, cobro en caja automática, día de salida, ida y vuelta, regresar a puerto e tarjeta de embarque*. A atividade teve a duração aproximada de 10 minutos.

Neste momento, solicitámos aos alunos que, partindo das unidades lexicais escritas nas árvores e copiadas dos bilhetes, elaborassem duas frases relativas às últimas férias de verão. Com o objetivo de fornecer-lhes mais vocabulário e auxiliar o seu desempenho, projetámos enunciados num *powerpoint* (Anexo 4) com diversas relações sintagmáticas, (conexões operantes), (*coger el autobús/avión/taxi/tren, comprar el billete, encender el/los motor(es), enviar una postal, hacer un buen aterrizaje, pasar el equipaje por la aduana, pilotar un avión e recoger el equipaje*).

Em conjunto, destacámos a importância e utilidade do regime preposicional dos verbos, apresentando alguns exemplos (Anexo 4): *bajar del autobús/tren/coche/taxi/caballo/de la moto/bicicleta, subir(se) a una moto/bicicleta/ a un caballo/autobús/al coche/taxi/tren, viajar-ir en avión/autobús/bote/metro/moto/tren, ir a pie, embarcar en avión/bote/barco/tren*. Depois de transcritas as combinações sintagmáticas para o caderno e produzidas as frases que solicitámos, os aprendentes leram-nas em voz alta (atualização discursiva).

De seguida, focámos a atenção dos alunos no regime preposicional dos verbos *embarcar* e *viajar*, solicitando-lhe que produzissem diversos enunciados orais. Sem grandes dificuldades, elaboraram frases, realizando hiperligações⁴³⁵, como: *Yo embarco en el avión azul., Tu amigo embarca en el barco grande., Pepe viaja en metro., Me gusta viajar en tren., Es muy bueno viajar en coche.;* (atualização discursiva). A atividade teve a duração aproximada de 15 minutos. Nas aulas seguintes, as preposições e verbos apresentados continuaram a ser objeto de estudo, assim como as construções *aterrizar con seguridad, montar a caballo e montar en moto/bici*.

⁴³⁴ Cf. capítulo II, pp. 106-107.

⁴³⁵ Cf. pp. 119-121.

Terminando a aula, indicámos aos alunos que deveriam elaborar um pequeno texto com base no título: *El viaje de mis sueños*. Este exercício seria para realizar fora da sala de aulas e apresentar oralmente e por escrito na lição seguinte. Com o intuito de motivar os aprendentes, sugerimos-lhes que desenvolvessem o texto a partir de um postal ou outro objeto adquirido numa viagem (*realia*) em que tivessem participado. A sugestão de escrita criativa teve a duração aproximada de 1 minuto. Na aula seguinte, além da leitura em voz alta e correção linguística dos textos elaborados pelos alunos, aproveitámos os *realia* (elementos nucleares e bilhetes) já utilizados para efetuar diversas atividades de ampliação e consolidação lexical.

Entre elas, salientamos a tradução (repetida) de *barco* e *bote*, por exemplo, e a análise semântica de várias unidades lexicais (*ala*, *billete*, *casco*, *motor*, *plaza...* - polissemia; *viajero* e *pasajero* - sinonímia; *salida* e *llegada* - antonímia), (relações semânticas). Durante a unidade didática, também procedemos ao estudo exemplificativo e pontual de variantes diatópicas de Espanha, atendendo em particular ao galego e catalão⁴³⁶, (galego: *viaxe* - *viaje*; *ata* - *hasta*; *dos* - *de los*; *empregados* - *empleados*; catalão: *viatges* - *viajes*; *regió* - *región*; *tarifari integrat* - *integración tarifaria*; *transport* - *transporte*) e do espanhol da América (Argentina: *baúl*, México: *cajuela* - *maletero*; Argentina: *bocina* - *claxon*; Argentina e México: *estacionamiento* - *aparcamiento*; México: *licencia de manejo* - *carne de conducir*; Argentina: *nafta* - *gasolina*; Argentina: *pasaje/boleto*, México: *boleto* - *billete*; Argentina: *pinchadura*, México: *ponchada* - *pinchazo*; Argentina: *tomar el colectivo/ómnibus/micro*, México: *tomar el camión/autobús* - *coger el autobús/bus*, (variedades linguísticas).

As condutas didáticas anteriormente descritas evidenciam a natureza interativa da nossa proposta metodológica. O uso do diagrama de regulação graduada, como instrumento de análise e seriação lexical, em conjugação com o modelo em espiral resultam num todo operante, que se complementa. Aquele, mesmo quando inconsciente, constitui a base de trabalho utilizada pelo docente ao iniciar a planificação do ensino do léxico. É com base na sua disposição metodológica que surgem as primeiras conexões lexicais e o docente organiza a prática letiva.

Depois da seriação e graduação lexicais através do referido diagrama, inicia-se uma nova etapa no processo de ensino-aprendizagem, utilizando o modelo em espiral. À semelhança da imagem espiriforme⁴³⁷, que apresenta um aspeto dinâmico, de conexão entre setores, também este modelo se caracteriza pelo dinamismo sistemático, promotor da interação entre o elemento nuclear/estímulo (rebuçados e biscoitos/bolachas, na primeira aula, e meios de transporte em miniatura, na segunda) e os pontos de análise, por um lado, e entre as áreas lexicais que estes representam, por outro.

⁴³⁶ Tanto o galego como o catalão foram as línguas eleitas para realizar uma análise lexical comparativa, porque um dos bilhetes utilizados nas aulas foi emitido pela *Vitrassa*, empresa galega de transportes, e dois pertencem ao sistema de transportes da Região Metropolitana de Barcelona.

⁴³⁷ Cf. p. 156.

No desenvolvimento desta conjugação didática, que propomos como atividade reiterada, evidencia-se o movimento de rotação efetuado quer pelo docente, quer pelo aluno. Por outras palavras, analisar os *realia* ou a(s) unidade(s) lexical(is) - apresentados ao iniciar o processo de ensino-aprendizagem -, estabelecendo conexões verticais (elemento nuclear-ponto de análise) e paralelas/diagonais (ponto de análise-ponto de análise), adota-se uma conduta pedagógica (inter)ativa, que circunda as unidades em estudo - eixo a partir do qual se desenvolve o estudo linguístico.

O funcionalismo articulatório-complementar refletido pelo modelo em espiral e a sua natureza ativa tornam-se evidentes quando, no decorrer do estudo do léxico em sala de aula, o professor ou o aluno utilizam, em conjugação, o elemento nuclear e determinados pontos de análise, voltando a fazê-lo posteriormente e de forma alternada ou não. Nas condutas didáticas que descrevemos, é possível constatar esse funcionalismo e dinâmica, por exemplo, no uso repetido da tradução intercalada com a pronúncia e relações sintagmáticas (1ª aula) ou na dupla utilização dos elementos nucleares (*realia*: meios de transporte e bilhetes de viagem), primeiro na respetiva identificação e depois na ampliação lexical, através da indicação de vocábulos e registo no quadro (2ª aula). Estas atuações comprovam a flexibilidade paralelo-vertical do modelo em questão e demonstram como se *move* a espiral didática.

Ao integrar na nossa proposta metodológica para o ensino-aprendizagem do E/LE experiências pré-verbais utilizando, por exemplo, o tato (mãos e língua), o paladar ou o odor, seguidas da espiral didática e respetivos pontos de análise, tencionamos envolver o aprendente através de práticas lexicais que o vinculem definitivamente à língua em aprendizagem. Nesta perspetiva, apresentamos uma sugestão mais abrangente e desenvolvida do que as existentes. Contribuindo também para uma proposta de maior amplitude e inovação didáticas, delineamos o método reflexivo-projecional, que, de acordo com a fundamentação realizada (3.2.3.), concede ao aluno a hipótese de experimentar com autonomia a dinâmica do processo em que está inserido.

Ainda relativamente às experiências pré-verbais, enquanto utensílios de apoio ao desenvolvimento da competência comunicativa, é essencial sublinhar a extrema utilidade que têm na construção de uma aprendizagem mais efetiva e eficaz. Ao colocá-las em prática, o docente proporciona ao aluno a atualização da(s) unidade(s) lexical(is) objeto de estudo, antes de surgir(em) de forma explícita por iniciativa daquele. Com esta atuação didática, o aprendente assume funções de ator linguístico, uma vez que é sempre agente veiculador (recebe e produz) da língua que aprende. Tal facto representa, como já evidenciámos, um dos aspetos que conferem o dinamismo e a natureza ativa da proposta metodológica, em geral, e do modelo em espiral, em particular.

4. Conclusões

Ao apresentar a nossa sugestão metodológica (diagrama de regulação graduada, modelo em espiral e método reflexivo-projecional), não queremos anular ou menosprezar as condutas e interpretações pedagógicas existentes, mas antes fazer um aproveitamento dos aspetos relevantes e desenvolver outros para construir uma proposta mais íntegra e eficaz. A atuação didática plasmada em cada um dos instrumentos acima indicados fundamenta-se na prática letiva comprometida e na experiência daí resultante, adquirida enquanto professor de E/LE em Portugal.

Com a exposição orgânico-funcional desta abordagem pedagógica triforme, desejamos facultar ao docente de E/LE orientações que o levem a utilizar técnicas/procedimentos coerentes e objetivos no processo de ensino-aprendizagem do léxico. Para a consecução de semelhante tarefa, ele deve apoiar a sua prática, sobretudo, em duas dimensões da proposta didática: a seletiva (diagrama de regulação graduada) e a operativa (modelo em espiral), mas nunca ignorando o desempenho autónomo do aluno assente nas dimensões projetiva e interpretativa (método reflexivo-projecional).

Assim, o docente tem a ocasião de realizar o seu trabalho de forma organizada, partindo de um leque variado de possibilidades didáticas, o que reflete a inteligente e indispensável abertura profissional para efetuar um ensino eficaz e gerador de interesse quer para ele, quer para o aprendiz. Tendo como base essa disponibilidade metodológica, é conveniente que o professor promova momentos específicos de exercitação, levando o aluno a reconhecer a utilidade de certas estratégias, a observar as adotadas pelos companheiros e a experimentar outras. Deste modo, ambos - docente e aluno - beneficiarão da dinâmica inerente a todo o processo: o primeiro comprovará a eficiência de cada conduta e o segundo dar-se-á conta de como aprende e o que pode fazer para aprender.

Visando em concreto o aluno, através da proposta metodológica desenvolvida na tese, pretendemos fomentar três aspetos importantes: - a capacidade de descoberta através da observação, análise e indução; - a habilidade produtiva, adotando rotinas autónomas de hipótese, criação e ensaio; e - a competência para efetuar atualizações lexicais, recorrendo à sistematização e à conceptualização, momento em que terão lugar exercícios de cariz dedutivo, de recapitulação e síntese. No fundo, há uma procura útil, ansiosa e imprescindível em desenvolver no discente diferentes tipos de saberes (contextual, sinóptico...), necessários para alcançar o conhecimento pleno da unidade lexical.

O principal objetivo é conseguir que o aluno incorpore novas unidades no seu léxico mental, mediante a compreensão e a exercitação do vocabulário até então desconhecido. Ele deve ser capaz de estabelecer as mais diversas relações entre a nova unidade lexical e as que já conhece, atualizando-as de maneira apropriada, ou seja, conjugando a(s) variedade(s) e o(s) registo(s) adequados a cada situação comunicativa. Neste sentido, sublinhamos a necessidade e o interesse que há em desenvolver a competência semântico-lexical de forma

sistemática dentro e fora da sala de aula, pois o domínio do léxico tem uma influência muito significativa na competência linguística (ou sociolinguística)⁴³⁸.

Em sintonia com a Abordagem Lexical, destacamos a importância do armazenamento e organização das unidades lexicais na mente do aluno. O ato de relacionar o estudado antes com a nova informação constitui um pilar essencial ao desenvolvimento da sua autonomia e desempenho linguísticos⁴³⁹. Daí que as técnicas adotadas pelo docente e as estratégias usadas pelo estudante assumam uma preponderância determinante no domínio lexical e, em paralelo, na disponibilidade contextual do vocabulário. A metodologia utilizada convém que seja variada, evitando cingir o trabalho do professor ou do aluno a um conjunto limitado de atuações didáticas.

A estruturação mental do léxico deve ser efetuada adotando uma perspectiva comunicativa, isto é, a conduta metodológica empregue visar sempre a inclusão e correspondente atividade do aluno num ambiente hispano, onde convergem diferentes traços linguístico-culturais. Através da nossa sugestão didática, pretendemos cultivar a referida perspectiva, desenvolvendo as capacidades e conhecimentos necessários para que o aluno seja independente em pensamento e ação; interventivo nas diversas situações; e melhore a comunicação, com vista à mobilidade e ao contacto direto com os falantes.

Neste âmbito, é essencial que o processo de ensino-aprendizagem da língua forneça ao aluno um propósito, uma intenção comunicativa, uma necessidade de transmitir informação, de estabelecer vínculos e conviver em sociedade. Em conjunto com a referida preocupação motivacional, convém atender às inúmeras variáveis/fatores que afetam o contexto didático⁴⁴⁰, de modo a realizar os ajustes metodológicos adequados à superação das dificuldades circunstanciais. Atentos a tal realidade, delineámos a proposta apresentada ao longo deste capítulo, onde cada agente - professor e aluno - encontra orientações úteis, flexíveis e adaptáveis às suas necessidades e ritmos de trabalho.

No entanto, como é natural, partilhamos da opinião de vários autores (Prahbu, 1990; Brown, 2002; etc.) ao considerar que a conduta pedagógica perfeita não existe. Além disso, temos a consciência de que o desenvolvimento de novas metodologias no ensino-aprendizagem de LE não significa o fim dos problemas e obstáculos relacionados com este processo. Acreditamos antes que o sucesso didático de qualquer metodologia reside na sua

⁴³⁸ Tal como a Abordagem Lexical, também nós reconhecemos a importância da semântica, que representa um dos pontos de partida no ensino e aprendizagem lexicais. Como bem sabemos, esta posição afasta-se da sustentada pela gramática tradicional, que relegava o nível semântico para segundo plano e concedia toda a prioridade às relações gramaticais.

⁴³⁹ Ao longo da aprendizagem lexical, é importante levar o aluno a refletir (exercitar o pensamento) sobre a execução das suas atividades. O docente deve promover o desenvolvimento da capacidade meditativa do aprendente, conduzindo-o à realização de conexões entre o léxico já conhecido e as novas unidades. Desta forma, construir-se-á uma base psicolinguística, em nosso entender, indispensável à atualização lexical.

⁴⁴⁰ Entre os diversos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, destacamos os aludidos na nota de rodapé 299, p. 141.

adequação situacional ou ajuste/flexibilidade pedagógica, isto é, ao conjunto de possibilidades didáticas que ela oferece nos vários contextos educativos⁴⁴¹.

Consubstanciando o supramencionado, entendemos que o triângulo formado por docente, aluno e contexto de trabalho representa o esquema fulcral do processo de ensino-aprendizagem e deve ser convenientemente valorizado. É essencial que o professor, ao fazer as suas opções metodológicas, avalie fatores como a necessidade e a coerência dessas escolhas, tendo em vista o contexto, onde desempenhará a sua atividade, e a heterogeneidade dos estudantes com quem trabalhará. Tal atuação configura uma capacidade metodológico-procedimental que, não raras vezes, se afasta de condutas padronizadas e idealizadas⁴⁴², mas respeita as diferenças contextuais e individuais, fomentando o sucesso linguístico.

Com a nossa sugestão metodológica, acreditamos ter elaborado um procedimento didático ajustável às especificidades processuais do estudo do E/LE, facilitando, por um lado, a transmissão do saber lexical e auxiliando, por outro, a aprendizagem desse conhecimento. Através da sua utilização, o docente conseguirá preparar o ensino e posterior aprendizagem do léxico de forma gradual, permitindo que, progressivamente, o aluno armazene os conteúdos, atendendo aos seus significados e relações, os conceptualize e execute atualizações reveladoras de um conhecimento amplo, útil e eficaz de cada unidade lexical.

⁴⁴¹ A adoção de uma postura didática eclética leva o docente a desenvolver uma atuação onde a flexibilidade lhe permite responder às diferentes necessidades do processo de ensino-aprendizagem e não a uma conduta pautada pela completa ausência metodológica. De acordo com Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001), o método eclético deve proporcionar uma atuação “coerente e plural” (In: Corrêa Vilaça: 82) no ensino das línguas, sendo conveniente utilizar grande variedade de atividades com o intuito de “facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino”. In: *Idem, ibidem*.

⁴⁴² As condutas ou procedimentos metodológicos a que fazemos referência são os defendidos pelos diversos Métodos e Abordagens (Tradicional, Direto, Áudio-oral, Silencioso, Lexical, Comunicativo...) dedicados ao ensino de línguas.

Conclusão

Desde há vários séculos, o Homem tem sentido a necessidade de conhecer e utilizar línguas diferentes da LM. Se, por um lado, a urgência em usar um segundo idioma possa dever-se a razões de índole exclusivamente cultural, comercial ou política, por outro, relacionar-se-á, seguramente, também com um enorme interesse em cultivar o intelecto. A abertura a novos horizontes através da língua tem-lhe permitido aceder a uma enorme quantidade de informação, facto determinante ao desenvolvimento da sua formação, enquanto ser social e falante ativo.

Foi visando este contexto sociolinguístico, em que o aluno - indivíduo falante - atua nas mais diversas situações comunicativas, que elaborámos a presente tese. A apresentação de uma nova proposta metodológica aplicável ao processo de ensino e aprendizagem de segundas línguas, em geral, e do E/LE, em particular, resulta da nossa experiência como docente de E/LE, e respetivas reflexões pós-aula, de um vasto conjunto de leituras, que integram a investigação, e da constante preocupação em dotar o aprendente de uma base psicolinguística que lhe permita realizar atualizações adequadas e eficazes.

Optar por determinada orientação metodológica em detrimento de outra não é propriamente uma necessidade, nem tão-pouco possível em todos os contextos educativos. Contudo, a investigação agora efetuada assenta nos princípios de um ensino de cariz comunicativo uma vez que, em geral, o objetivo de todo o processo é o de conseguir desenvolver a competência comunicativa do aluno. Neste âmbito, defendemos que o ensino do espanhol tem que ser realizado utilizando a língua espanhola desde as primeiras aulas e de forma contextualizada, para que os alunos se adaptem, paulatina e gradualmente, ao novo idioma.

A sugestão didática exposta na tese junta-se a uma extensa produção de orientações metodológicas elaboradas ao longo dos tempos. Como bem sabemos e ilustrámos anteriormente (*vide* Capítulos I e II, sobretudo), em todas as épocas têm existido didatas e pedagogos que, à margem, ou não, da metodologia mais adotada, defenderam condutas próprias e, não raras vezes, bastante distanciadas da predominante. Porém, ainda que seguindo atuações metodológicas menos utilizadas ou pouco conhecidas, sempre partilharam o mesmo objetivo: levar o aluno a aperfeiçoar a sua competência comunicativa, através da aprendizagem da nova língua.

Atualmente, embora existam várias tendências metodológicas, há princípios didáticos gerais que são aceites sem reservas ou censuras. De acordo com tais premissas, a língua é um instrumento de comunicação, utilizado para transmitir ideias, sentimentos, valores, etc.; ao ser descrito o seu funcionamento, devem integrar-se contributos da pragmática e da análise do discurso; e, por último, também é ponto assente que as atividades facilitadoras da aprendizagem são as que levam o aluno/falante a sentir necessidade de transmitir um

determinado significado. Neste caso, devido à sua natureza significativa, a aprendizagem é realizada em situações consideradas motivadoras.

Por meio da nossa proposta metodológica, apresentamos um utensílio didático que respeita e promove os princípios supramencionados em conjugação com os conceitos fundamentais defendidos pela Perspetiva Comunicativa e pela Abordagem Lexical. Ao seguir as suas diretrizes no ensino do léxico espanhol, como LE, atendemos à diversidade dos contextos educativos e às motivações e necessidades comunicativas do aluno. Além disso, contribuímos também para a atuação docente, atitude justificável pela importância que dispensamos à existência de uma intervenção didática coerente, profícua e eficaz.

Na prática pedagógica, é indispensável que o professor organize a atividade letiva, de maneira a facilitar a aprendizagem lexical. Ao ensinar uma LE ou L2, a metodologia adotada será decisiva na tomada de consciência do aluno relativamente às estratégias úteis ao desenvolvimento da sua competência comunicativa. Tão importante como selecionar e planificar conteúdos lexicais é a realização de um ensino explícito dos procedimentos que o aluno pode eleger para descobrir o(s) significado(s) de cada unidade lexical, interpretá-lo(s) e atualizá-lo(s) nas mais diversas situações discursivas.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficaz, deve ser levada a cabo uma reflexão contínua sobre a metodologia (técnicas e estratégias) utilizada e as experiências dos agentes educativos (individuais e em grupo, dentro e fora da sala de aulas). Desta forma, haverá, seguramente, maior autodesenvolvimento, um verdadeiro trabalho colaborativo e as aulas serão espaços de interação efetiva entre docente e aluno. Tal conduta didática deve ser fomentada pelo professor, elemento dinamizante, a fim de serem superadas as dificuldades inerentes tanto ao ensino, como à aprendizagem lexical.

O ato de ensinar não se confina à transmissão ou simples esclarecimento de conteúdos, mas antes à orientação pedagógica, estímulo e relacionamento das matérias em estudo. Neste âmbito, acreditamos que uma atuação onde o professor marque a diferença pela forma como encara o processo de ensino-aprendizagem ajuda a promover a realização de uma aprendizagem autêntica. Ao eleger determinada metodologia, é essencial estabelecer como fatores básicos a interação vertical e horizontal e os desafios didáticos, que conduzem o aluno a descobrir e aprender o léxico autonomamente. Além disso, o docente deve procurar atrair a atenção do aprendente para os conteúdos essenciais, estimulando mudanças contínuas nas suas estruturas mentais.

Concluindo, há a salientar a utilidade e polivalência da nossa proposta metodológica. Através da sua aplicação, não pretendemos apenas colocar ao dispor do professor de segundas línguas, e em especial de E/LE, um instrumento pedagógico útil à organização e efetivação do ensino lexical, mas desejamos também apresentar ao discente uma orientação didática estimulante e proveitosa. Se o trabalho docente representa uma parte fundamental do processo em análise, o desempenho do aluno não é menos relevante para o aperfeiçoamento da sua competência comunicativa.

Incrementar princípios didáticos que ativem as estruturas cognitivas internas do aprendente constitui um dos objetivos inerentes à presente investigação. Ao longo do trajeto de aprendizagem, é necessário sensibilizar e consciencializar o aprendente do valor das tarefas a efetuar, assim como dos respetivos benefícios. O desenvolvimento de capacidades como observar, analisar, teorizar, sintetizar, aplicar e transferir o aprendido reflete a importância e necessidade de formar indivíduos falantes dotados de uma base psicolinguística idónea à realização de qualquer ato comunicativo.

Bibliografía e Webgrafía

Bibliografía geral

ABADÍA, P. Melero, *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado, Edelsa, Madrid, 2000.

AGUIRRE LORA, G. M^a. Esther, (coord.), *Juan Amós Comenio: Obra, Andanzas, Atmósferas en el IV Centenario de su nacimiento (1592-1992)*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Coyoacán, 1993.

ALONSO, E. et alii, *Soy profesor/a, Aprender a enseñar, Los protagonistas y la preparación de clase*, 1, Edelsa, Madrid, 2012.

ALONSO, M.^a Carmen, “Diferentes enfoques de la «cultura» en la clase de L2”. In: *Enseñanza de la cultura y la cultura españolas a extranjeros*, edición de M.^a Isabel Montoya Ramírez, Universidad de Granada, Granada, 2005, pp. 47-53.

AINCIBURU, M.^a Cecilia, *Aspectos del aprendizaje del vocabulario, Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 2008.

AITCHISON, J., *Introdução aos estudos linguísticos*, Publicações Europa-América, Mem Martins, 1993. (1^a edição 1978), (Tradução e adaptação para o português de António H. Branco).

AITCHISON, J., *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Basil Blackwell, Oxford, 2003. (1^a edição 1987).

AITCHISON, J. et alii, *Vocabulary learning in a foreign language. Apprendre les mots en langue étrangère, Wörter lernen in der Fremdsprache*, ENS Éditions, Fonteny-aux-Roses, 1999.

AKMAJIAN, A. et alii, *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*, MIT Press, Massachusetts, USA, 1980. (1^a edição 1979).

ALCARAZ VARÓ, E. et alii, *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas*, Tratado de Educación Personalizada, número 13, Director Víctor García Hoz, Ediciones Rialp, Madrid, 1992.

ALLEN, V. French, *Techniques in Teaching Vocabulary*, Oxford University Press, New York, 1983.

ALONSO RAMOS, M., “Presentación del Diccionario de colocaciones y marcadores del español: estructura y objetivos”. In: *IV Congreso de Lingüística General, Cádiz del 3 al 6 de abril de 2000*, Universidad de Cádiz, Cádiz, 2002, pp. 47-62.

ALONSO RAYA, R., «Algunas aplicaciones del enfoque léxico». In: *El vocabulario, Mosaico 11*, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, Ministerio de Educación

Cultura y Deporte del Reino de España, Consejería de Educación en Bélgica, Bruselas, diciembre de 2003, pp. 9-13.

ALVAR EZQUERRA, M., *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2003.

ALVAR EZQUERRA, M., *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Cuadernos de Lengua Española, Arco/Libros, Madrid, 1995. (1ª edición 1993).

ALVAR EZQUERRA, M., *La formación de palabras en español*, Cuadernos de Lengua Española, Arco/Libros, Madrid, 1995. (1ª edición 1993).

AMERY, H. e CARTWRIGHT, S., *Las mil primeras palabras*, Plaza joven ediciones, Barcelona, 2002.

ÁNGELES PALOMINO, M.^a de los, *Vocabulario en diálogo*, nivel A1-A2, Clave E/LE, Madrid, 2010.

AREIZAGA ORUBE, E., *Dos décadas de la enseñanza de español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*, Universidad del País Vasco, San Sebastián, 1995.

ARJONILLA, E. Ortega, "Lengua y cultura en la clase de E/LE: el uso de la publicidad". In: *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula.*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, edición de Salvador Montesa Peydró e Antonio Garrido Moraga, Málaga, 1993, pp. 263-276.

ARTÉS, J. Siles, «La enseñanza del léxico». In: *Didáctica, Lengua y Literatura*, nº 7, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1995, pp. 149-154.

ARTÉS, J. Siles, "La enseñanza del léxico, unos granos de sal y pimienta". In: *Tendencias actuales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*, edición de Salvador Montesa Peydró e Pedro Gomis Blanco, Actas del V Congreso Internacional de ASELE, Málaga, 1996, pp. 159-164.

ASENCIO, J. Gómez e LOBATO, J. Sánchez (dirs.), *Forma. Formación de formadores*, número 6, Léxico, Fraseología y Falsos Amigos, SGEL, Madrid, 2003.

ASSUNÇÃO JÚNIOR, A., *Dinâmica léxica portuguesa*, Presença, Rio de Janeiro, 1986.

AZUAGA, L., "Morfología". In: *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Isabel Hub Faria et alii (orgs.), 2ª edición, Caminho, Coleção universitária série LINGUÍSTICA, Lisboa, 2005, pp. 215-244.

BAHNS, J., "Lexical collocations: a contrastive view". In: *ELT Journal* 47/1, 1993, pp. 56-63.

BAILLY, D., *Didactique de l'anglais I. Objectifs et contenus de l'enseignement*, Nathan Pédagogie, Paris, 1997.

BALLESTER CASADO, A. e CHAMORRO GUERRERO, M. D., "La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas". In: *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, edición de S. Montesa Peydró e A. Garrido Moraga, Actas del III Congreso Internacional de ASELE, Málaga, 1993.

BARALO, M. et alii, *Vocabulario*, Elemental A1-A2, Anaya, Madrid, 2010. (1ª 2008).

BARALO, M. et alii, *Vocabulario*, Medio B1, Anaya, Madrid, 2009.

- BARALO OTTONELLO, M., “Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del español como lengua extranjera”. In: *Tendencias actuales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*, edição de Salvador Montesa Peydró e Pedro Gomis Blanco, Actas del V Congreso Internacional de ASELE, Málaga, 1996, pp. 143-150.
- BARALO OTTONELLO, M., *La adquisición del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco Libros, Madrid, 2004. (1ª edición 1999).
- BARALO OTTONELLO, M., “La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, edición de María A. Martín Zorraquino e Cristina D. Pelegrín, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2000, pp. 165-174.
- BARALO OTTONELLO, M., «La organización del lexicón en la lengua extranjera». In: *Revista de Filología Románica*, número 14, nº 1, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1997, pp. 59-71.
- BARALO OTTONELLO, M., “Cómo crear redes entre palabras en el aula de E/LE”. In: III Encuentro Práctico de Profesores de E/LE, organizado por International House Barcelona e Difusión, Centro de Investigación e Publicaciones de Idiomas, Wurzburg, 2006, 9 pp.
- BARBIERI DURÃO, Adja B. de A., *La interlengua*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2007.
- BARROS LORENZO, R., “El léxico, enseñanza y aprendizaje en la clase de E/LE”. In: Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/ELE y la Literatura Española Contemporánea, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”, Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”, Sofía, 2008, pp. 207-212.
- BARROS GARCÍA, P., “La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas”. In: *Enseñanza de la cultura y la cultura españolas a extranjeros*, M.^a Isabel Montoya Ramírez, (ed.), Universidad de Granada, Granada, 2005, pp. 9-29.
- BARTHES, R., *Elementos de semiología*, Colecção Signos, nº 43, Edições 70, Lisboa, 1997. (Tradução de Maria Margarida Barahona).
- BASTONS, C. e FONT, J. V., *Guía práctica de la lengua castellana*, PPU, Barcelona, 2001.
- BAYLON, C. e FABRE, P., *Iniciação à Linguística*, Livraria Almedina, Coimbra, 1979. (Tradução de Telmo Verdelho).
- BELMONTE, I. Alonso, (coord.), *CARABELA* nº 45, *Lengua y Cultura en el aula E/LE*, SGEL, Madrid, 1999.
- BELMONTE, I. Alonso, (coord.), *CARABELA* nº 51, *La Lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE*, SGEL, Madrid, 2002.
- BELTRÁN, M.^a Jesús, e TORTOSA, E. Yáñez, *Modismos en su salsa*, Arco/Libros, Madrid, 1996.
- BENNASSAR, B., *La Europa del Renacimiento*, Biblioteca básica de Historia, Anaya, Madrid, 1988.

- BENÍTEZ PÉREZ, P., “¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de Español como Lengua Extranjera?”. In: *Expolingua 1994, Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Lourdes Miquel e Neus Sans (eds.), Monográficos marcoELE, nº 8, 2009, pp. 9-12.
- BOGAARDS, P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Langues et apprentissage des langues, Hatier/Didier, Paris, 1994.
- BOGAARDS, P., «Lexical units and the learning of foreign language vocabulary». In: *Studies in Second Language Acquisition*, Volume 23, nº 3, Cambridge University Press, setembro de 2001, pp. 321-343.
- BORBA, Francisco da Silva, *Introdução aos estudos lingüísticos*, Pontes Editores, Campinas, 2003. (1ª edição 1991).
- BOSQUE, I., «Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites». In: *LEA, Lingüística española actual*, XXIII/1, Arco/Libros, Madrid, 2001, pp. 9-40.
- BUSTOS GISBERT, J. Manuel, “Análisis de errores: problemas de categorización”. In: *DICENDA, Cuadernos de Filología Hispánica*, número 16, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1998, pp. 11-40.
- BUSTOS GISBERT, J. M. e SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (coord.), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*, Luso-Española de Ediciones, Salamanca, 2006.
- BUZAN, T. e BUZAN, B., *El libro de los Mapas Mentales*, Ediciones Urano, Barcelona, 1996. (1ª edição 1993), (Tradução da equipa editorial).
- CALVO PÉREZ, J., *Introducción a la pragmática del español*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1994.
- CANO AGUILAR, R., *El español a través de los tiempos*, Arco/Libros, Madrid, 1988.
- CANALE, M., «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». In: LLOBERA, M. *et alii*, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid, 2000, pp. 63-82. (1ª edição 1995).
- CANALE, M. e SWAIN, M., «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos». In: *Signos*, 18, 1996, pp. 78-91.
- CANALE, M. e SWAIN, M., «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». In: *Applied Linguistics*, 1, 1980, pp. 1-47.
- CARITA, M. de Lourdes, *Heterossemânticos-Heterosemânticos. «Falsos Amigos» entre o Português e o Espanhol*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1999.
- CARROLL, J. Bissell, “Second language”. In: DILLON, R. F. e STERNBERG, R. J., *Cognition and instruction*, Academic Press, Orlando, 1986, pp.83-125.
- CARTER, R. e MCCARTHY, M. (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, Longman, New York, 1988.
- CASTAÑEDA, A. Castro, *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada Lingüística e Método Ediciones, Granada, 1997.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a Auxiliadora, «Colocaciones léxicas y variación lingüística: implicaciones didácticas». *LEA, Lingüística española actual*, XXIII/1, Arco/Libros, 2001, pp. 133-143.

- CASTILLO CARBALLO, M.^a Auxiliadora, “Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, edição de María A. Martín Zorraquino e Cristina D. Pelegrín, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2000, pp. 267-272.
- CASTRO PINTO, M.^a da Graça, *A linguagem ao vivo*, Textos seleccionados, organizado por Isabel M. Duarte, Olívia Figueiredo e João Veloso, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2009.
- CASTRO RUIZ, M. de, «Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico». In: *El vocabulario, Mosaico 11*, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Reino de España, Consejería de Educación en Bélgica, Bruselas, diciembre de 2003, pp. 14-16.
- CASTRO VIÚDEZ, F., “Elaboración de una unidad didáctica”. In: *Problemas y Métodos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, edição de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, Madrid, 1994, pp. 187-194.
- CEOLIN, R., «Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano». In: *Ianua, Revista Philologica Romanica*, número 4, Instituto de Estudios Románicos "Romania Minor", 2003, pp. 39-48.
- CERVERO, M.^a J. e PICHARDO, F., *Aprender y enseñar vocabulario*, Edelsa, Madrid, 2000.
- CHOMSKY, N., *O Conhecimento da Língua - Sua Natureza, Origem e Uso*, Caminho, Coleção universitária sobre Linguística, 1994. (1^a edição: 1986), (Tradução de Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves).
- CHOMSKY, N., *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Coleção STVDIVM, temas filosóficos, jurídicos e sociais, 2^a edição, Arménio Amado - Editor, sucessor - Coimbra - 1978, Viseu, 1975. (1^a edição 1965), (Tradução de José António Meireles e Eduardo Paiva Raposo).
- COADY, J. e HUCKIN, T., (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000. (1^a edição 1997).
- CONSEJO DE EUROPA, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - Subdirección General de Información e Publicaciones e Grupo Anaya, Madrid, 2002. (Traduzido pelo Instituto Cervantes).
- CONSELHO DA EUROPA, *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, Ministério da Educação/GAERI, Edições ASA, Porto, 2001. (Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares).
- CORDER, S. Pit, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford, 1985. (1^a edição 1981)
- CORDER, S. Pit, *Introducing applied linguistics*, Penguin education, London, 1973.
- COSERIU, E., *El hombre y su lenguaje*, Estudios de Teoría y Metodología Lingüística, Biblioteca Románica Hispánica, Madrid, Gredos, 1977.

- CROOS, Gordon R., *Introducción a la psicología del aprendizaje*, Narcea, Madrid, 1984. (Tradução de Amparo Boveda).
- CRUSE, D. A., *Lexical semantics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- CUERVO, M. e DIÉGUEZ, J., *Mejorar la expresión oral*, Narcea Ediciones, Madrid, 1991.
- MAURO, T. de, *Linguística elementar*, 16, Estampa, Lisboa, 2000. (Tradução Isabel Teresa Santos).
- CURTO HERRERO, F. (coord.), *Teselas de Actualidad, Mosaico 10*, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Reino de España, Consejería de Educación en Bélgica, Bruselas, junio de 2003.
- DELBECQUE, N., *A linguística cognitiva: compreender como funciona a linguagem*, Coleção Epigénese, Desenvolvimento e Psicologia, Instituto Piaget, Lisboa, 2008. (Tradução de Fernanda Oliveira).
- DELGADO CRIADO, B. (coord.), *Historia de la Educación en España y América, Vol. 2. La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*, Ediciones Morata, Madrid, 1992-1994.
- DELORS, J., *La Educación encierra un tesoro*, Santillana, Madrid, 1996.
- DIACRÍTICA, Revista do Centro de Estudos Humanísticos, nº 11, Universidade do Minho, Braga, 1996.
- DÍAZ, L. e Martínez, R., *Tareas: E de escribir*, Nivel 3, Difusión, Barcelona, 1999.
- DÍEZ BARRIO, G., *Los refranes en la sabiduría popular*, Colección Nueva Castilla, nº 10, Valladolid, 1994. (1ª edição 1985).
- D'INTRONO, F., *et alii, Fonética y fonología actual del español*, Cátedra, Madrid, 1995.
- DOLORES MARTÍNEZ, M.^a e ORDEIG, I., *Practica tu español, Las expresiones coloquiales*, SGEL, Madrid, 2010. (1ª edição 2007).
- DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. *et alii, El español idiomático: frases y modismos del español*, Ariel Lenguas Modernas, Barcelona, 1995. (1ª edição 1988).
- ECEDE MINGUILLÓN, L., "Falsos/verdaderos amigos: reflexiones a ambos lados de la frontera". In: *Aula ibérica: Actas de los congresos de Évora y Salamanca*, Angel Marcos de Dios (coord.), Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2007, pp. 637-646.
- ECO, U., *Signo*, Temas de Filosofía, Editorial Labor, Barcelona, 1976.
- ELLIS, R., *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza análisis de las investigaciones existentes*, Informe al Ministerio de Educación, Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, Nueva Zelanda, 2005. (Tradução e versão espanholas: Gonzalo Abio, Javier Sánchez e Agustín Yagüe).
- ELLIS, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- ELLIS, R., *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1985.
- ENCINAR, Á., *Palabras, palabras. Vocabulario temático*, Edelsa, Madrid, 1997. (1ª edição 1991, 3ª edição 1995, segunda reimpressão 1997).
- ENCINAR, Á., *Uso interactivo del vocabulario*, Edelsa, Madrid, 2011. (1ª edição 2000).
- ESPADA, F., *Manual de Fonética: Exercícios e Explicações*, Nível A2, Lidel, Lisboa, 2006.

- ESTAIRE, S., *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Edinumen, Madrid, 2009.
- FEIJÓO HOYOS, B. Lorenzo e HOYOS-ANDRADE, R. Eugenio, “Diccionarización de los falsos amigos del español-portugués: historia, metodología y resultados”. In: *Tendencias actuales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*, edição de Salvador Montesa Peydró e Pedro Gomis Blanco, Actas del V Congreso Internacional de ASELE, Málaga, 1996, pp. 137-142.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, M., *Carlos V, el César y el hombre*, Espasa Calpe, Madrid, 2006. (1ª edición 1999).
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.^a del Carmen, *Las preposiciones en español: valores y usos, construcciones preposicionales*, Ediciones Colegio de España, nº 13, Salamanca, 1999.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. Ángel, *et alii*, “Integración de la lengua y cultura en los niveles intermedios de la enseñanza del español como lengua extranjera”. In: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del VII Congreso Nacional de ASELE, Ángela Celis e José Ramón Heredia (coord.), Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, pp. 507-515.
- FERNÁNDEZ, S., *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Colección Investigación Didáctica, Edelsa, Madrid, 1997.
- FERRÁNDEZ, A. e SARRAMONA, J., *La Educación. Constantes y problemática actual*, Editorial CEAC, Barcelona, 1975.
- FLÓREZ MÁRQUEZ, Ó. A., “¿Qué español enseñar? o ¿Cómo y cuándo “enseñar” los diversos registros o hablas del castellano?”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, edición de María A. Martín Zorraquino e Cristina D. Pelegrín, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2000, pp. 311-316.
- FONSECA, J., *Pragmática Lingüística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*, Coleção Linguística, Porto Editora, Porto, 1994.
- FORMENT FERNÁNDEZ, M. del Mar, “Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿Qué fraseología enseñar?”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, edición de María A. Martín Zorraquino e Cristina D. Pelegrín, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2000, pp. 317-325.
- FRANCO FIGUEROA, M., “Preferencia de norma: a propósito de la derivación en el aprendizaje del vocabulario”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, edición de María A. Martín Zorraquino e Cristina D. Pelegrín, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2000, pp. 327-338.
- FRÍAS CONDE, X., «Introducción a la lingüística». In: *Ianua, Revista Philologica Romanica*, Suplemento 01, 2000.

- FRIES, Charles C., *Teaching & Learning English as a Foreign Language*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 1945.
- CURTO HERRERO, F. (coord.), *El vocabulario, Mosaico 11*, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Reino de España, Consejería de Educación en Bélgica, Bruselas, diciembre de 2003.
- GAIRNS, R. e REDMAN, S., *Working with words*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986.
- GALINO, A., *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Iter, Madrid, 1968.
- GALISSON, R., *De la langue à la culture par les mots*, Collection Didactique des Langues Étrangères, CLE Internacional, Paris, 1991.
- GALISSON, R., *Lexicologie et enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1979.
- GASS, Susan M. e SELINKER, Larry (eds), *Language Transfer in Language Learning*, John Benjamins Publishing, vol. 5, Amsterdam, 1994. (1ª edição 1993).
- GELABERT, M^a. J., BUESO, I. e BENÍTEZ, P., *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2002.
- GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1988. (1ª edição 1983).
- GIOVANNINI, A., “Hacia la autonomía en el aprendizaje: formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades”. In: *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, edición de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, Madrid, 1994, pp. 109-118.
- GIOVANNINI, A. et alii, *Profesor en acción 1, El proceso de aprendizaje*, Edelsa, Madrid, 2000. (1ª edição 1996).
- GIOVANNINI, A. et alii, *Profesor en acción 2, Áreas de trabajo*, Edelsa, Madrid, 1999. (1ª edição 1996).
- GIOVANNINI, A. et alii, *Profesor en acción 3, Destrezas*, Edelsa, Madrid, 6ª reimpressão 2010. (1ª edição 1996).
- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, «El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica». In: *Revista de estudios de adquisición de la lengua española: (REALE)*, Universidad de Alcalá de Henares, Departamento de Filología, volume 7, 1997, pp. 69-93.
- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, “La subcompetencia léxico-semántica”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpressão 2008a, pp. 491-510. (1ª edição 2004).
- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, “Las unidades fraseológicas del español: una propuesta metodológica para la enseñanza de las locuciones en la clase de E.L.E.”. In: COPERÍAS, M^a José et alii (eds.), *Quaderns de Filología, Estudis Lingüístics, V, Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, Facultat de Filologia, Universitat de València, València, 2000, pp. 111-134.

- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, «Las unidades léxicas en español». In: Sánchez Lobato, J. *et alii*, *CARABELA* nº 56, *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, SGEL, Madrid, 2004, pp. 27-50.
- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, «Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de E/LE». In: *El vocabulario, Mosaico 11*, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Reino de España, Consejería de Educación en Bélgica, Bruselas, diciembre de 2003, pp. 4-8.
- GÓMEZ MOLINA, J. Ramón, “Los contenidos léxico-semánticos”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpresão 2008b, pp. 789-810. (1ª edição 2004).
- GÓMEZ TORREGO, L., *El léxico en el español actual: Uso y Norma*, Arco/Libros, Madrid, 1995.
- GRANDE RODRÍGUEZ, V., “Actividades para el aprendizaje del léxico: análisis y propuesta”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, edição de María A. Martín Zorraquino e Cristina D. Pelegrín, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2000, pp. 413-421.
- GREVE, M. de e VAN PASSEL, F., *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Fragua, Madrid, 1971.
- GUIA DAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS 2001/2002*, Beira Interior, Covilhã, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2001.
- GUILLÉN DÍAZ, C., “Los contenidos culturales”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpresão 2008, pp. 835-851. (1ª edição 2004).
- GUTIÉRREZ RIVILLA, R., “Directrices del Consejo de Europa: el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpresão 2008, pp. 619-641. (1ª edição 2004).
- HESSE, M. G., *Approaches to teaching foreign languages*, North-Holland, Amsterdam, 1975.
- HIGUERAS GARCÍA, M., “Aprender y enseñar léxico”. In: N. Sans e L. Miquel (coord.), *Monográficos marcoELE, Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua1996, número 9, Madrid, 2009, pp. 111-126.
- HIGUERAS GARCÍA, M., «Claves prácticas para la enseñanza del léxico». In: J. Sánchez Lobato *et alii*, *CARABELA* nº 56, *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, SGEL, Madrid, 2004, pp. 5-25.
- HIGUERAS GARCÍA, M. e GARCÍA, P. (coord.), *Léxico, Aspectos sociolingüísticos*, DidactiRed II, Centro Virtual Cervantes y Ediciones SM, Madrid, 2006.

- HIGUERAS GARCÍA, M., *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, ASELE, Colección Monografías, nº9, Málaga, 2006.
- HIGUERAS GARCÍA, M., *Las colocaciones y sus enseñanza en la clase de E/LE*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2006.
- HIGUERAS GARCÍA, M., «Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros». In: *Revista de estudios de adquisición de la lengua española: (REALE)*, Universidad de Alcalá de Henares, Departamento de Filología, volumen 8, 1997, pp. 35-49.
- HUB FARIA, I. *et alii*, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 2ª edição, Caminho, Coleção universitária série LINGUÍSTICA, Lisboa, 2005.
- INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA, CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA, *Português Fundamental*, vol. 1 Vocabulário e Gramática, tomo 1 Vocabulário, Lisboa, 1984.
- IRABIEN DE RAIKO, D. Berber, “Rienda suelta a la imaginación: adquisición de léxico a través de la redacción”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, edição de María A. Martín Zorraquino e Cristina D. Pelegrín, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2000, pp. 191-199.
- IRAGUI, J. Cenoz, “El concepto de competencia comunicativa”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpressão 2008, pp. 449-465. (1ª edição 2004).
- IZQUIERDO GIL, M.^a Carmen, *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación al nivel elemental en estudiantes francófonos*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Departamento de Filología Española, Valencia, 2004.
- JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris, 1963. (Tradução do inglês e prefacio por Nicolas Ruwet).
- JUILLAND, A. e RODRÍGUEZ, E. Chang, *Frequency Dictionary of Spanish Words*, The Hague, Mouton, London, 1964.
- KOIKE, K., *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, nº 44, Universidad de Alcalá y Takushoku University, Alcalá de Henares, 2001.
- KATAMBA, F., *English Words*, Routledge, London, reprinted 2002. (1ª edição 1994).
- KRASHEN, S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, New York, 1987. (1ª edição 1982).
- KRASHEN, S. D. e TERRELL, T. D., *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Oxford, 1983.
- KRASHEN, S. D., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

- LADO, R., *Introdução à Linguística Aplicada*, Editora Vozes, Petrópolis, 1971. (Apresentação de Charles C. Fries, organização e selecção de Marta Coelho, tradução e notas de Vicente Pereira de Souza).
- LAHUERTA GALÁN, J. e PUJOL VILA, M., «El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario». In: *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, edição C. Segoviano, Iberoamericana, Madrid, 1996, pp. 117-129.
- LAHUERTA GALÁN, J. e PUJOL VILA, M., «La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica». In: N. Sans e L. Miquel (coord.), *Monográficos marcoELE, Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua1993, número 8, Madrid, 2009, pp. 117-138.
- LANG, Mervyn F., *Formación de palabras en español, Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*, Catedra Lingüística, Madrid, 1997. (1ª edição 1992), (Adaptação e tradução de Alberto Miranda Poza).
- LAPESA, R., *Historia de la lengua española*, Gredos, Madrid, 1999. (10º reimpressão), (9ª edição 1981).
- LARSEN-FREEMAN, D., *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2000. (2ª edição).
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. H., *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Gredos, Madrid, 1994. (1ª edição inglesa 1991), (Versão espanhola de Isabel Molina Martos e Pedro Benítez Pérez).
- LEIRIA, Isabel, *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, Lisboa, 2006.
- LEVELT, W. J. M., “Accessing words in speech production: stages, processes and representations”. In: W. J. M. Levelt (Ed.), *Lexical access in speech production*, Blackwell Publishers, Cambridge, 1993, pp. 1-22.
- LEVELT, W. J. M., *Speaking. From intention to articulation*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1989.
- LEWIS, M., *Implementing the Lexical Approach, Putting Theory into Practice*, Language Teaching Publications, Hove, 1997.
- LEWIS, M., *Teaching collocation. Further developments in the lexical approach*, Heinle, Language Teaching Publications, Boston, 2000.
- LEWIS, M., *The Lexical Approach, The State of ELT and a Way Forward*, Language Teaching Publications, Hove, 1994. (1ª edição 1993).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, número 106, jueves, 4 de mayo, Madrid, 2006.
- LIMA, J. Pinto de, *Pragmática linguística, O essencial sobre a Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa, 2007.

- LLOPIS, J. e CARRASCO, M.V., *Ilustración y Educación en la España del siglo XVIII*, Publicaciones de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, Valencia, 1983.
- LÓPEZ GARCÍA, M.^a P., “Aspectos didácticos del componente cultural de la lengua: las unidades didácticas interculturales”. In: *Enseñanza de la cultura y la cultura españolas a extranjeros*, edición de M.^a Isabel Montoya Ramírez, Universidad de Granada, Granada, 2005, pp. 31-46.
- LÓPEZ, I. Moreno, “La enseñanza de cultura en la clase de español”. In: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del VIII Congreso Nacional de ASELE, Ángela Celis e José Ramón Heredia (coord.), Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, pp. 593-598.
- LÓPEZ, J. Mesanza, *Didáctica actualizada de la Ortografía*, Santillana/Aula XXI, Madrid, 1991. (reimpressão).
- LÓPEZ, L. Miquel, “La subcompetencia sociocultural”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1^a reimpressão 2008, pp. 511-531. (1^a edición 2004).
- LÓPEZ MORALES, H., “En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular”. In: *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula.*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, edición de Salvador Montesa Peydró e Antonio Garrido Moraga, Málaga, 1993, pp. 9-22.
- LÓPEZ RAMÍREZ, A. María e PELLIZZARI ALONSO, M. C. GONZÁLEZ (coord.), *Tienes la palabra: estrategias para el aprendizaje del léxico en E/LE*, Actas del XIV Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes, São Paulo, 2006.
- LUMBRERAS GARCÍA, P., *Funciones y categorías. Los sintagmas*, Editorial Casals, Madrid, 2008.
- LUQUE DURÁN, J. de Dios e MANJÓN POZAS, F. José, (eds.), *Investigación y didáctica del léxico*, Granada Lingüística, Serie Collectae, Granada, 1999.
- LUQUE DURÁN, J. de Dios, “Introducción a la tipología léxica”. In: *Temas de Lingüística y Gramática*, edición de Beatriz Gallardo Paúls, Departament de Teoria dels Llenguatges, Universitat de València, 1998, pp. 122-145.
- LUQUE DURÁN, J. de Dios e PAMIES BERTRÁN, A., (eds.), *Léxico y fraseología*, Granada Lingüística e Método Ediciones, Serie Collectae, Granada, 1995.
- LUQUE DURÁN, J. de Dios e PAMIES BERTRÁN, A., (eds.), *Primeras jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Método Ediciones, Granada, 1995.
- LUQUE DURÁN, J. de Dios e PAMIES BERTRÁN, A., (eds.), *Segundas jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Método Ediciones, Granada, 1996.
- MACÁRIO LOPES, A. Cristina e RIO-TORTO, G., *Semântica, O essencial sobre a Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa, 2007.
- MAINGUENEAU, D., *Introdução à Linguística*, Gradiva, Lisboa, 1997. (Tradução de Luísa Baptista).

- MALMBERG, B., *A fonética*, Colección Vida e Cultura, Edição «Livros do Brasil» Lisboa, Lisboa, 1954. (Tradução de Oliveira Figueiredo).
- MARCONI, D., *La competencia léxica*, Antonio Machado Libros, Madrid, 2000.
- MARCOS MARÍN, F. e SÁNCHEZ LOBATO, J., *Lingüística Aplicada*, Colección LINGÜÍSTICA, número 17, Editorial Síntesis, Madrid, 1991.
- MARCOS MARÍN, F. Adolfo, “Aportaciones de la lingüística aplicada”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpressão 2008, pp. 25-41. (1ª edição 2004).
- MARTINET, A., *Elementos de Linguística Geral*, Coleção «Nova Universidade» Linguística, Livraria Sá da Costa, Lisboa, 1991. (11ª edição), (Tradução de Jorge Morais Barbosa).
- MARTINET, J., *Chaves para a semiologia*, Universidade Moderna, nº 49, 2ª edição, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983. (Tradução de António José Massano e Isabel Pascoal).
- MARTÍNEZ MARÍN, J., “El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del E/LE: la sinonimia y cuestiones conexas”. In: *Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Actas del II Congreso Nacional de ASELE, edição de Salvador Montesa Peydró e Antonio Garrido Moraga, Málaga, 1994, pp. 351-361.
- MARTÍN GARCÍA, J., *El diccionario en la enseñanza del español*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, Madrid, 1999.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A., e NEVADO FUENTES, C., «La enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVI-XVIII. El caso del español». In: Álvarez Ramos, E., e Pascual Molina, J. F. (ed.s), *Ogigia*, Revista electrónica de estudios hispánicos, Universidad de Valladolid, nº 5, 2009, pp. 5-18.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A., «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras». In: *Tejuelo*, nº 5, 2009, pp. 54-70.
- MATTE BON, F., “Los contenidos funcionales y comunicativos”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo, I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpressão 2008, pp. 811-834. (1ª edição 2004).
- MAYOR, J., “Adquisición de una segunda lengua”. In: *Problemas y métodos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, edição de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, Madrid, 1994, pp. 21-57.
- MCCARTHY, M., *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 1990.
- MCCARTHY, M., “What constitutes a basic vocabulary for spoken communication?”. In: *Studies in English Language and Linguistics*, I, Universidad de Valencia, Valencia, 1999, pp. 233-249.
- MEYER, M., “Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners”. In: Dieter Buttjes e Michael Byram (eds.), *Mediating Languages and Cultures*, Multilingual Matters, Clevedon, 1991, pp. 136-158.

- MIQUEL LÓPEZ, L. e SANS BAULENAS, N., *Jornadas internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*, Ministerio de Cultura, Dirección General de Cooperación Cultural, Madrid, 1987.
- MIQUEL, Lourdes e SANS, Neus (eds.), *Expolingua 1994, Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográficos marcoELE, 8, 2009.
- MIRA MATEUS, M. Helena e CARDEIRA, E., *Norma e variação*, O essencial sobre a Língua Portuguesa, Caminho, Lisboa, 2007.
- MIRA MATEUS, M. Helena e VILLALVA, A., *Linguística*, O essencial sobre a Língua Portuguesa, Caminho, Lisboa, 2007.
- MIRA MATEUS, M. Helena, *Fonética, fonologia e morfologia do português*, Colaboração de Amália Andrade, Maria do Céu Viana e Alina Villalva, Universidade Aberta, Lisboa, 1990.
- MIRANDA PODADERA, L., *Ortografía práctica de la Lengua Española*, Editorial Hernando, Madrid, 2006.
- MOLERO, A., *El español de España y el español de América. Vocabulario comparado*, Ediciones SM, Madrid, 2003.
- MOLERO HUERTAS, J. e RUIZ VALCÁRCCEL, D., *Prácticas de vocabulario, Enseñanza secundaria obligatoria*, Colección Instrumenta, Librifer, nº 8, Bilbao, 2005.
- MONTOYA RAMÍREZ, M.^a Isabel, (ed.), *Enseñanza de la cultura y la cultura españolas a extranjeros*, Universidad de Granada, Granada, 2005.
- MORA SÁNCHEZ, M. Ángel, “El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera”. In: *Tendencias actuales en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera I*, Actas del V Congreso Internacional de ASELE, edição de Salvador Montesa Peydró e Pedro Gomis Blanco, Málaga, 1996, pp. 219-226.
- MORAIS BARBOSA, J., *Fonologia e morfologia do Português*, Almedina, Coimbra, 1994.
- MORANTE VALLEJO, R., *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2005.
- MOREL-FATIO, A., *Ambrosio de Salazar et l'étude de l'espagnol en France sous Louis XIII*, (Bibliothèque Espagnole - I), Édouard Privat, Toulouse, 1900.
- MORENO, B. de los Ríos, (dir.^a), *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1997.
- MORENO FERNÁNDEZ, F., *La lengua española en su geografía*, Arco/Libros, Madrid, 2009.
- MORENO FERNÁNDEZ, F., *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Manuales de formación de profesores de español 2/L, Arco/Libros, Madrid, 2010.
- MORENO GARCÍA, C., *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Manuales de formación de profesores de español 2/L, Arco/Libros, Madrid, 2011.
- MORIMOTO, Y., *El aspecto léxico: delimitación*, Cuadernos de lengua española, Arco/Libros, Madrid, 1998.

- MOUTON, Pilar García, *Lenguas y dialectos de España*, Cuadernos de Lengua Española, 20, Arco/Libros, S.L., Madrid, 2002. (1ª edición 1994).
- MUÑOZ LICERAS, J., *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Visor, Madrid, 1991. (Traducción de Marcelino Marcos).
- NATION, I. S. P., *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002. (1ª edición 2001).
- NATION, I. S. P., *Teaching and Learning Vocabulary*, Newbury House, Boston, 1990.
- NEVADO FUENTES, C., «La difusión de la Lengua Española durante la Época Moderna: algunos materiales didácticos». In: *Revista de Ciencias de la Educación*, Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, nº 200, Madrid, octubre-diciembre, 2004.
- NEMSER, W., “Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas”. In: *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, compilación de J. M. Licerias, Visor, Madrid, 1991, pp. 51-60. (De acuerdo con o artigo traduzido de W. Nemser: Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, Vol. IX, 2, pp.115 - 123, 1971. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg).
- NEWMARK, L. e REIBEL, David A., «Necessity and sufficiency in language learning». In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 6, California, USA, 1968, pp. 145-164.
- ORDÓÑEZ, S. Gutiérrez, *De pragmática y semántica*, Arco/Libros, Madrid, 2002.
- ORDÓÑEZ, S. Gutiérrez, “La subcompetencia pragmática”. In: Sánchez Lobato, J. e Santos Gargallo I. (directores), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpresión 2008, pp. 533-551. (1ª edición 2004).
- PACIOS, R., *Vocabulario activo e ilustrado del español*, SGEL, Madrid, 2010.
- PASTORA HERRERO, J. Francisco, *El vocabulario como agente de aprendizaje*, La Muralla, Madrid, 1990.
- PASTOR CESTEROS, S., *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante, 2006.
- PASTOR CESTEROS, S. e SALAZAR GARCÍA, V. (eds.), *Estudios de Lingüística, Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Universidad de Alicante, Alicante, 2001.
- PASTOR, G. Corpas, *Manual de fraseología española*, Gredos, Madrid, 1996.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I., *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Cuadernos de Didáctica del español/LE, Arco/Libros, Madrid, 1999.
- PEREIRO, S. Moreno e BUYSE, K., «Colocaciones léxicas: pistas y trampas». In: *Teselas de Actualidad, Mosaico 10*, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Reino de España, Consejería de Educación en Bélgica, Bruselas, junio de 2003, pp. 10-17.
- PÉREZ-RIOJA, J. Antonio, *Modismos del español*, Librería Cervantes, Salamanca, 1997.

- PÉREZ SAMPER, M.^a de los Ángeles, *Las Claves de la Europa Renacentista 1453-1556*, Planeta, Barcelona, 1991.
- PIAGET, J., *O nascimento da inteligência na criança*, Dom Quixote, Lisboa, 1986. (Tradução de Maria Luísa).
- PIDAL, R. Menéndez, *Manual de Gramática Histórica Española*, 22^a edição, Espasa Calpe, Madrid, 1994.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español, A1 - A2, B1-B2, C1-C2*, Carmen Caffarel Serra (dir.^a), Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, Madrid, 2008. (1^a edição 2007).
- POCH OLIVÉ, D., *Fonética para aprender español: pronunciación*, serie ESTUDIOS, 1, Edinumen, Madrid, 1999.
- PORTOLÉS, J., *Pragmática para hispanistas*, Editorial Síntesis, Madrid, 2007.
- QUILIS, A., *Principios de fonología y fonética españolas*, Cuadernos de lengua española, Arco/Libros, Madrid, 1998. (1^a edição 1997).
- QUINTANA, E. Gutiérrez, *Enseñar español desde un enfoque funcional*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2007.
- REINA LEÓN, A. e NAVARRO RAMÍREZ, E., *Parque léxico: vocabulario y expresión escrita*, Editorial Casals, Madrid, 2006.
- RICHARDS, Jack C. e LOCKHART, C., *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 2002. (1^a edição 1998), (Tradução de Juan Jesús Zaro).
- RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 2003. (1^a edição 1998), (Tradução do inglês por José M. Castrillo e María Condor).
- RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press, Madrid, 2001. (1^a edição 1998), (Tradução de José M. Castrillo).
- RIO-TORTO, G. Maria, *Fonética, Fonología e Morfologia do Português*, Edições Colibri e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Lisboa, 1998a.
- RIO-TORTO, G. Maria, «Mecanismos de produção lexical no português europeu». In: *Alfa*, Revista de Lingüística, O estado da arte nas ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia, número especial, v. 42, Editora Unesp, São Paulo, 1998b, pp. 15-32.
- RIO-TORTO, G. Maria, *Morfologia Derivacional, Teoria e Aplicação ao Português*, Coleção Linguística 12, Porto Editora, Porto, 1998c.
- RIQUER, M. de, «La obra del hispanista Lorenzo Franciosini, primer traductor del 'Don Quijote' al italiano». In: *Revista Nacional de Educación*, II, septiembre, 1942.
- ROLDÁN PÉREZ, A., «Motivaciones para el estudio del español en las gramáticas del siglo XVI». In: *Revista de Filología Española*, Sucesores de Rivadeneyra, Tomo LVIII-1976, Madrid, 1978.

- ROMERO GUALDA, M^a. V., “Enseñanza del vocabulario e interacción cultural”. In: *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula.*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, edição de Salvador Montesa Peydró e Antonio Garrido Moraga, Málaga, 1993, pp. 179-188.
- ROMERO GUALDA, M^a. V., “La enseñanza del vocabulario: tópicos culturales”. In: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del VII Congreso Nacional de ASELE, Ángela Celis e José Ramón Heredia (coord.), Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1998, pp. 389-396.
- ROMERO GUALDA, M^a. V., *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*, Manuales de formación de profesores de español 2/L, Arco/Libros, Madrid, 2008.
- RUIZ GURILLO, L., “Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera”. In: *Problemas y Métodos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, edição de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, Madrid, 1994, pp. 141-151.
- RUIZ GURILLO, L., *Aspectos de fraseología teórica española*, Cuadernos de Filología, Anejo número XXIV, Universitat de València, Valencia, 1997.
- RUIZ GURILLO, L., “Compuestos, colocaciones, locuciones: intento de delimitación”. In: Veiga, A. *et alii* (eds.), *Léxico y gramática*, Tris Tam, Lugo, 2002a.
- RUIZ GURILLO, L., *Ejercicios de fraseología*, Cuadernos de lengua española, n^o 73, Arco/Libros, Madrid, 2002b.
- RUIZ GURILLO, L., “Una clasificación no discreta de las unidades fraseológicas del español”. In: Wotjak, G. (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Iberoamericana, vol. 6, Madrid, 1998, pp. 13-37.
- RUIZ GURILLO, L., “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”. In: COPERÍAS, M^a José *et alii* (eds.), *Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics, V, Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*, Facultat de Filologia, Universitat de València, València, 2000, pp. 259-275.
- RUMEU DE ARMAS, A., *Alfonso de Ulloa, introductor de la cultura española en Italia*, Gredos, Madrid, 1973.
- SABINO, M. Amadeu, «Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganoso? Desfazendo a confusão teórica através da prática». In: *ALFA*, Revista de Lingüística, v. 50, n^o2, Editora Unesp, São Paulo, 2006, pp. 251-263.
- SÁ FIALHO, M. e MONTES IZCO, T., *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação 5.º e 6.º anos de escolaridade*, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, colaboração da Assessoria de Educação da Embaixada de Espanha, homologado em 18 de julho de 2008.
- SAG LEGRÁN, P., «Historia de la metodología de las lenguas I: sus inicios». In: *Innovación y experiencias educativas*, Revista digital, n^o 28, marzo de 2010, 8 pp.
- SAG LEGRÁN, P., «Historia de la metodología de las lenguas II: siglo XIX». In: *Innovación y experiencias educativas*, Revista digital, n^o 28, marzo de 2010, 8 pp.

SALVADOR MIGUEL, N., «La joya más valorada: la biblioteca». In: *La aventura de la historia*, Año 6, nº 72, Arlanza Ediciones, Madrid, 2004.

SÁNCHEZ LOBATO, J. e SANTOS GARGALLO, I. (Dir.s), *VADEMÉCUM para la formación de profesores, ENSEÑAR ESPAÑOL como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, SGEL, Madrid, 1ª reimpresão 2008. (1ª edición 2004).

SÁNCHEZ LOBATO, J. e AGUIRRE, B., *Léxico Fundamental del Español: Situaciones, Temas, Nociones*, SGEL, Madrid, 2002. (1ª edición 1992).

SÁNCHEZ LOBATO, J. *et alii*, *Asedio a la Enseñanza del Español como segunda lengua [L2]/lengua extranjera [LE]*, SGEL, Madrid, 2002.

SÁNCHEZ LOBATO, J., “Aspectos metodológicos de la enseñanza del español como lengua extranjera”. In: *Problemas y Métodos en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, edición de Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, Madrid, 1994, pp. 175-186.

SÁNCHEZ LOBATO, J. *et. alii*, *CARABELA*, nº56, *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*, SGEL, Madrid, 2004.

SÁNCHEZ LOBATO, J., «Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica». In: *CARABELA*, nº 45, *Lengua y Cultura en el aula E/LE*, SGEL, Madrid, 1999, pp. 5-26.

SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*, SGEL, Madrid, 2004.

SÁNCHEZ PÉREZ, A., “España y los españoles: aportaciones y preocupación en torno a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en los últimos cinco siglos”. In: *El Español como Lengua Extranjera: aspectos generales*, Actas de las Primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE, edición de Rafael Fente Gómez, Antonio Martínez González e José Andrés de Molina Redondo, Madrid, 1988.

SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Hacia un Método Integral en la enseñanza de idiomas*, SGEL, Madrid, 1999. (1ª edición 1993).

SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, SGEL, Madrid, 1992.

SÁNCHEZ PÉREZ, A., *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, Métodos y Enfoques*, SGEL, Madrid, 2009.

SÁNCHEZ PÉREZ, A., *Los métodos en la enseñanza de idiomas, Evolución histórica y análisis didáctico*, SGEL, Madrid, 2000. (1ª edición 1997).

SANTAMARÍA PÉREZ, M^a. I., *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante, 2006.

SANTOS GARGALLO, I., *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Colección LINGÜÍSTICA, número 9, Editorial Síntesis, Madrid, 1993.

SANTOS GARGALLO, I., *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2004. (1ª edición 1999).

- SANZ ÁLAVA, I., “El léxico en la enseñanza de E/LE: una aplicación práctica para el nivel intermedio”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, edição de María A. Martín Zorraquino e Cristina D. Pelegrín, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2000, pp. 635-645.
- SANZ JUEZ, Á., *Prácticas de léxico español para hablantes de portugués*, Cuadernos de prácticas de español/LE, Nivel: Inicial-Intermedio, Arco/Libros, Madrid, 1999.
- SARMIENTO GONZÁLEZ, R., *Manual de corrección gramatical y de estilo*, Español normativo, nivel superior, SGEL, Madrid, 1999. (1ª edição 1997).
- SARMIENTO, R., *Manual de corrección gramatical y de estilo*, Español normativo, nivel superior, SGEL, Madrid, 1999. (1ª edição 1997).
- SAUSSURE, F. De, *Curso de Lingüística Geral*, 4ª Edição, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1978. (1ª edição: 1971), (Tradução do francês por José Victor Adragão).
- SELINKER, L. e GASS, Susan M., *Second Language Acquisition, An Introductory Course*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2001. (2ª edição).
- SELINKER, L., “La interlengua”. In: *La adquisición de las lenguas extranjeras, Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, compilación de J. M. Liceras, Visor, Madrid, 1991, pp. 83-84, (de acordo com o artigo traduzido de L. Selinker. Interlanguage. *IRAL*, Vol. X, 3, pp. 209-231, 1972. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.).
- SELINKER, L. e LAKSHMANAN, U., “*Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle*”. In: Susan M. Gass e Larry Selinker (ed.s), *Language Transfer in Language Learning*, vol. 5, John Benjamins Publishing, Amsterdam, 1994, pp. 197-216.
- SERRADILLA, C. Ana, “La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula”. In: *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, edição de María A. Martín Zorraquino e Cristina D. Pelegrín, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2000, pp. 657-664.
- SCHMITT, N. e MCCARTHY, M., (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2009, 10º impressão. (1ª edição 1997).
- SCHMITT, N., *Vocabulary in language teaching*, Cambridge University Press, New York, 2010. (1ª edição: 2000).
- SÖHRMAN, I., *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Cuadernos de didáctica del español/LE, Arco/Libros, Madrid, 2007.
- SÖKMEN, A. J., “Current trends in teaching second language vocabulary”. In: N. Schmitt & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2009.
- STERN, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1983.
- STERN, H. H., *Issues and options in Language Teaching*, University Press, Oxford, 1992.

- TEYSSIER, Paul, *História da Língua Portuguesa*, Coleção «Nova Universidade», 7ª edição, Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, 1997. (Tradução de Celso Cunha).
- TITONE, R., *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*, Georgetown University Press, Washington, 1968.
- VAN EK, J., *Objectives for Foreign Languages Learning*, Council of Europe, Strasbourg, 1986.
- VAQUERO DE RAMÍREZ, M.^a, *El español de América I, Pronunciación*, nº 28, Cuadernos de lengua española, Arco/Libros, Madrid, 2003. (1ª edição 1996).
- VARELA NAVARRO, M., *Variación léxica y enseñanza del léxico. Evaluación de materiales complementarios (niveles A1-B1) y propuesta de ejercicios*, Memoria de la maestría “Formación de profesores de español lengua extranjera”, Universidad de León y Fundación Universitaria Iberoamericana, León, 2006.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, R. e BUESO FERNÁNDEZ, I., “¿Cómo, cuándo y dónde enseñar las ‘expresiones fijas’? Práctica en el aula”. In: *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática*, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, edição de Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey e José F. Márquez Caneda, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1998, pp. 727-734.
- VÁZQUEZ, G., *¿Errores? ¡Sin falta!*, Edelsa, Madrid, 1999.
- VILELA, M., *Estudos de Lexicologia do Português*, Livraria Almedina, Coimbra, 1994.
- VRANIC, G., *Hablar por los codos, Frases para un español cotidiano*, Edelsa, Madrid, 2009. (1ª edição, quarta reimpressão).
- WOTJAK, G. (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Iberoamericana, vol. 6, Madrid, 1998.
- ZIMMERMAN, C. Boyd, “Historical trends in second language vocabulary instruction”. In: J. Coady & T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition: A Rationale for Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.
- ZULUAGA, A., *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Studia Romanica et Linguistica 10, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, 1980.

Manuais escolares para o estudo do E/LE

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.^a Ángeles *et alii*, *Sueña 3*, libro del alumno, nivel avanzado, Madrid, 2001.
- ALZUGARAY, P., *et alii*, *Preparación al Diploma de Español, DELE*, nivel superior, C2, Edelsa, Madrid, 2010.
- BUITRAGO, A., *Español lengua viva 2*, guía del profesor, B1, Santillana Educación e Universidade de Salamanca, Madrid, 2007.
- BUITRAGO, A., *Español lengua viva 2*, libro del alumno, B1, Santillana Educación e Universidade de Salamanca, Madrid, 2007.

CABRERIZO RUIZ, M.^a Aránzazu *et alii*, *Sueña 2*, libro del alumno, nivel medio, Anaya, Madrid, 2000.

CANALES, A. Blanco, *et alii*, *Sueña 4*, libro del alumno, nivel superior, Anaya, Madrid, 2001.

CANTOS GÓMEZ, P., *et alii*, *Cumbre*, Curso de español para extranjeros, libro del alumno, nivel medio, SGEL, Madrid, 1995.

CARILLA, P., *Gente joven 3*, guía del profesor, B1, Difusión, Barcelona, 2007.

CARILLA, P., *Gente joven 3*, Curso de español para jóvenes, libro del alumno, B1, Difusión, Barcelona, 2007.

CASTRO VIÚDEZ, F., *et alii*, *Español en marcha 3*, Curso de español como lengua extranjera, guía didáctica, B1, SGEL, Madrid, 2006.

CASTRO VIÚDEZ, F., *et alii*, *Español en marcha 3*, Curso de español como lengua extranjera, libro del alumno, B1, SGEL, Madrid, 2006.

CENTELLAS, A., *et alii*, *Español lengua viva 1*, libro del alumno, A1-A2, Santillana Educación e Universidade de Salamanca, Madrid, 2007.

CENTELLAS, A., *et alii*, *Español lengua viva 1*, guía del profesor, A1-A2, Santillana Educación e Universidade de Salamanca, Madrid, 2007.

CORPAS, J. *et alii*, *Aula 4 internacional*, curso de español, libro del alumno, B2, Difusión, Barcelona, 2007.

EQUIPO PRAGMA, *Para empezar A y B*, curso comunicativo de español para extranjeros, Edelsa, Madrid, 1990.

MARTÍN PERIS, E., *et alii*, *Gente 3*, Nueva edición, Curso de Español para Extranjeros, libro del alumno, B2, Difusión, Barcelona, 2006.

MORENO, C. *et alii*, *Avance*, curso de español, guía del profesor, nivel intermedio-avanzado, SGEL, Madrid, 2004.

MORENO, C. *et alii*, *Avance*, curso de español, libro del alumno, nivel intermedio-avanzado, SGEL, Madrid, 2003.

MORGÁDEZ, M. del Pino, *et alii*, *Español 1*, livro do aluno, nivel elemental, A1-A2, Porto Editora, Porto, 2007. (1^a edição, 4^a reimpressão).

MORGÁDEZ, M. del Pino, *et alii*, *Español 2*, livro do aluno, nivel elemental II, A2, Porto Editora, Porto, 2007.

MORGÁDEZ, M. del Pino, *et alii*, *Español 3*, livro do aluno, nivel elemental III, B1, Porto Editora, Porto, 2008.

MORGÁDEZ, M. del Pino, *et alii*, *Es-pa-ñol Tres pasos*, livro do aluno, 10^o ano, iniciação, Porto Editora, Porto, 2009.

MORGÁDEZ, M. del Pino, *et alii*, *Es-pa-ñol Tres pasos*, livro do aluno, 11^o ano, iniciação, A2, Porto Editora, Porto, 2010.

MORGÁDEZ, M. del Pino, *et alii*, *Pasapalabra*, livro do professor, 7^o ano, nível 1, A1.2, Porto Editora, Porto, 2012.

- SÁNCHEZ, A., *et alii*, *Antena 1*, curso de español para extranjeros, libro del alumno, nivel elemental, SGEL, Madrid, 2001.
- SÁNCHEZ, A., *et alii*, *Antena 2*, curso de español para extranjeros, libro del alumno, nivel medio, SGEL, Madrid, 1999.
- SÁNCHEZ, A., *et alii*, *Entre nosotros*, libro del alumno, nivel 1, SGEL, Madrid, 1989.
- SANTOS, I., *et alii*, *Canal joven 2*, método de español para jóvenes, libro del alumno, nivel intermedio, SGEL, Madrid, 2005.
- SANTOS, I., *et alii*, *Canal joven 3*, método de español para jóvenes, libro del alumno, nivel avanzado, SGEL, Madrid, 2006.

Dicionários

- ALMARZA ACEDO, N. (Coordenação Editorial), *CLAVE, Diccionario de uso del español actual*, Ediciones SM, Madrid, 2000. (1ª edição 1997).
- ALMARZA ACEDO, N. e RAMÍREZ DE ARELLANO, Y. Lozano (Coordenação Editorial), *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, Ediciones SM, Madrid, 2011.
- DAVIS, H., *Dicionário de espanhol para principiantes*, Editorial Verbo, Lisboa, 2004. (1ª edição 1994). (Tradução de Maria Cristina Rocha; Tradução da secção de gramática de Maria Vieira da Cruz).
- Dicionário Visual Bilingue - espanhol-português*, DK, Civilização Editores, 2006. (Tradução Marlene Campos).
- Dicionário Universal da Língua Portuguesa*, 4ª Edição, Texto Editora, Lisboa, 1999. (1ª edição 1995).
- Diccionario Ilustrado Español*, Porto Editora, Porto, 2002.
- FERNÁNDEZ, Juan A. de las Heras e ALONSO, Manuel Rodríguez, *Diccionario, Intermedio, Lengua Española*, 7ª edição, Ediciones SM, Madrid, 2000. (1ª edição 1993).
- FERREIRA MONTEIRO, H. Júlio, *Diccionario de Falsos Amigos, Português- Español - Português, Luso-Española de Ediciones*, Salamanca, 2011.
- GARCÍA BENITO, A. Belén, *Diccionario de expresiones idiomáticas español-portugués*, Junta de Extremadura y Gabinete de Iniciativas Transfronterizas, Mérida, 2003.
- SECO, M., *Diccionario de DUDAS y dificultades de la lengua española*, 10ª edição, Espasa Calpe, Madrid, 1998.

Gramáticas

- ALONSO RAYA, R. *et alii*, *Gramática básica del estudiante de español*, Difusión, Barcelona, 2010. (1ª edição 2005).

CUNHA, Celso e CINTRA, Luís F. L., *Nova gramática do português contemporâneo*, 13ª edição, Edições João Sá da Costa, Lisboa, 1997.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. *et alii*, *Gramática de español lengua extranjera*, Curso Práctico, Edelsa, Madrid, 2000. (3ª edição, 7ª reimpressão).

Nueva Gramática básica de la lengua española, Real Academia Española, Asociación de Academias de la lengua española y Espasa Libros, Barcelona, 2011.

Nueva Gramática básica de la lengua española, Real Academia Española, Asociación de Academias de la lengua española e Espasa Libros, Madrid, 2010.

NUNES, J. Joaquim, *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa*, 9ª edição, Clássica editora, Porto, 1989.

SÁNCHEZ LOBATO, J. e GARCÍA FERNÁNDEZ, N., *Gramática, Nuevo Español 2000*, SGEL, Madrid, 2007.

SARMIENTO, R. e SÁNCHEZ, A., *Gramática Básica del Español, norma y uso*, SGEL, Madrid, 2006.

SECO, M., *Gramática esencial del español*, Espasa Calpe, Madrid, 1996. (1ª edição 1994).

VÁZQUEZ CUESTA, Pilar, e MENDES da LUZ, M. Albertina, *Gramática da Língua Portuguesa*, Coleção Lexis, Edições 70, Lisboa, 1971.

VILELA, M., *Gramática da Língua Portuguesa*, 2ª edição, Livraria Almedina, Coimbra, 1999.

WILLERS, H., *Gramática del español*, Editorial Presença, Lisboa, 1995. (Tradução de Isidro Silva).

Webgrafia

ANDRADE NETA, N. Floresta, *Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*. In: *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, [online], Acedido em: maio, 15, 2011, URL: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html.

Aprender Espanhol, Institutos de Línguas, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://espanhol.home.sapo.pt/aprender.htm>.

Aprender Espanhol, Universidades, [online], Acedido em: setembro, 05, 2010, URL: <http://espanhol.home.sapo.pt/aprender.htm>.

Asociación Cultural Antonio de Nebrija, [online], Acedido em: fevereiro, 05, 2011, URL: <http://www.antoniodenebrija.org/libro5.html>.

A Teoria Behaviorista da Aquisição da Linguagem, [online], Acedido em: setembro, 12, 2010, URL: <http://www.profala.com/arteducep71.htm>.

Bandeira de Espanha - Significado, cores e história da bandeira espanhola, [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: http://www.suapesquisa.com/paises/espanha/bandeira_espanha.htm.

BIZARRO, R. e Braga, Fátima, “Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira”, [online], Acedido em: janeiro, 20, 2011, URL: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8772>.

Bizcocho de Chocolate y Vainilla - Bizcocho de Mármol Fácil, [online], Acedido em: janeiro, 10, 2012, URL: <http://www.youtube.com/watch?v=vCncQsGZxPw>.

CASTRO PINTO, M.^ada Graça L., «A ortografia numa perspectiva psicolinguística». In: *Revista ICALP*, vol. 20 e 21, julho - outubro de 1990, pp. 11-36, [online], Acedido em: janeiro, 15, 2011, URL: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19923?mode=full>.

COLLÈS, L., «Enseigner la langue-culture et les culturèmes». In: *Québec français*, nº 146, Les Publications Québec français, 2007, pp. 64-65, [online], Acedido em: janeiro, 12, 2011, URL: <http://id.erudit.org/culture/qf1076656/qf1177604/46578ac.pdf>.

Conductismo, Centro Virtual Cervantes, [online], Acedido em: setembro, 12, 2010, URL: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conductismo.htm.

CORRÊA VILAÇA, M. Luiz, «Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo». In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Volume VII, nº XXVI, Julho-Setembro, 2008, pp. 73-88, [online], Acedido em: fevereiro, 18, 2012, URL: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/43>.

Diccionario de las ciencias de la educación, volumen II, *apud* Historia de la Educación, Seminario de Historia de la Educación, *Realismo Pedagógico*, [online], Acedido em: janeiro, 4, 2011, URL: <http://seminariodehistoriadelaeducacion.blogspot.pt/search?q=realismo>.

Ecuador, Bandera del Ecuador, [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: [http://www.in-quito.com/uio-kito-qito-kyto-qyto/spanish-uio/bandera-ecuador-ecuador-bandera.htm](http://www.in-quito.com/uio-kito-qito-kyto-qyto/spanish-uio/bandera-ecuador/ecuador-bandera.htm).

El significado del color marrón, [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: <http://www.euroresidentes.com/horoscopus/colores/significado-color-marron.htm>.

Ernesto Sabato (Argentina, 1911), 1984, [online], Acedido em: dezembro, 29, 2010, URL: <http://usuarios.multimania.es/precervantes/ceremonia/sabato.html>.

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Jornalismo, [online], Acedido em: setembro, 05, 2010, URL: <https://woc.uc.pt/fluc/course/planocurricular.do?courseId=204>.

HERMIDA, A. Vacas e BENAVENTE, J. Carlos, «Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español». In: *Revista intercultural hispanoalemana Tierra de Nadie*, número 4, mayo/agosto, julio, 2002, 17 pp., [online], Acedido em: janeiro, 31, 2012, URL: <http://www.tierradenadie.de/articulos/intercultural.htm>.

Koiné, [online], Acedido em: dezembro, 06, 2010, URL: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Koin%C3%A9>.

MAIZ UGARTE, D. María, “La enseñanza del léxico en E/LE. Aspectos metodológicos y didácticos”, Universidad Nacional de Rosario, 9 pp., [online], Acedido em: janeiro, 20, 2011, URL: http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes_tematicos/espanol_como_lengua_extranjera/maiz.pdf.

MORENO, E. Melguizo, “La enseñanza del léxico en el aula de E/LE: una tipología de actividades”. In: Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE, mayo, 2007, [online], Acedido em: março, 1, 2011, URL: http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=109:e-melguizo-m-lexico&catid=16:06ele&directory=2.

MIGUEL GARCÍA, M^a. Lourdes de, «La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula». In: *marcoE/LE*, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera, nº 1, julio - diciembre, 2005, 21 pp., [online], Acedido em: janeiro, 31, 2012, URL: http://marcoele.com/descargas/1/de_miguel-lexico-ele.pdf.

MORANTE, R., «Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico». In: Revista Electrónica de Didáctica/Español Lengua Extranjera, *redELE*, nº 4, 2005, 20 pp., [online], Acedido em: setembro, 30, 2011, URL: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_11Morante.pdf?documentId=0901e72b80e0028a.

MORA SÁNCHEZ, M. Ángel, «La enseñanza del léxico en E/LE». In: *Revista electrónica de didáctica/Español Lengua Extranjera*, *redELE*, número 7, Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Cooperación Internacional, Educación Exterior, 2006, 4 pp., [online], Acedido em: junho, 06, 2010, URL: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006_07/2006_redELE_7_res_Mora.pdf?documentId=0901e72b80df99e3.

MORENO RAMOS, J., «Enseñar lengua desde un enfoque léxico». In: Revista Electrónica Internacional, *GLOSAS DIDÁCTICAS, Monográfico Glosas, Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, nº 11, coord. de Pilar García, 2004, pp. 136-141, [online], Acedido em: fevereiro, 16, 2011, URL: <http://www.um.es/glosas/didacticas/doc-es/11COMPLETO.pdf>.

O Humanismo na Educação, A Educação Humanista, [online], Acedido em: dezembro, 18, 2010, URL: <http://www.webartigos.com/articles/35533/1/O-HUMANISMO-NA-EDUCACAO/pagina1.html>.

Organização Curricular do 2º Ciclo, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: http://www.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular2ciclo.aspx.

Organização Curricular do 3º Ciclo, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: http://www.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular3ciclo.aspx.

Plano de Estudo do Curso de Ciências e Tecnologias, Curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, Plano de Estudo, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=15>.

«Portugal», *El Mundo Estudia Español 2009*. In: Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera, coord. de R. Rodríguez Pascual e E.Zaccagnini de Ory, Ministerio de Educación, Dirección General de Relaciones Internacionales, Secretaría General Técnica, 2009, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://www.educacion.gob.es/>

dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/texto-completo2009OK.pdf?documentId=0901e72b80f3b8a5.

Principales autores y obras del Siglo de Oro español, [online], Acedido em: dezembro, 28, 2010, URL: <http://www1.osu.cz/home/bellon/weblit/siglodeoro.htm>.

Programa de Espanhol, nível de iniciação, 5.º e 6.º anos de escolaridade, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/ProgramadeEspanholniveledeiniciacao5e6anosdeescolaridade.aspx>.

Proposta de Programa de Espanhol, nível de iniciação, para o 2.º ciclo do ensino básico - consulta pública, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/PropostadeProgramadeEspanhol.aspx>.

Red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera, [online], Acedido em: setembro, 04, 2010, URL: <http://www.educacion.es/redele/elmundo/elmundo2009.shtml>.

RIO-TORTO, G. Maria, “O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais”. In: Maria Francisca Athayde, ed. lit., *Estudos sobre o léxico e gramática*, nº 23, Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006, pp. 11-34, [online], Acedido em: agosto, 20, 2011, URL: http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/textos_pdf/o_lexico.pdf.

SILVA ALVES, Jeferson da, «Los significados de los falsos amigos: español/portugués». In: *Psicolingüística/Estudos em Língua Espanhola*, Letra Magna, Revista eletrônica de divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 04, número 8, 2008, 11 pp., [online], Acedido em: janeiro, 4, 2012, URL: <http://www.letramagna.com/falsosamigos.pdf>.

The meaning of colours, [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: <http://www.siba-graphic s.com/colour.php>.

Verdadero significado de los colores de la bandera Argentina, [online], Acedido em: novembro, 16, 2011, URL: <http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080107140702AAJm4Ty>.

Anexo 1

- Modelo do questionário aplicado a alunos portugueses de E/LE.

ENCUESTA

☞ Lea atentamente los enunciados y responda de manera objetiva.

I PARTE

1. Indique los datos personales solicitados a continuación.	
1.1. Nacionalidad	
1.2. Sexo	
1.3. Edad	
1.4. Lengua materna	
1.5. Vínculos familiares con hispanohablantes (padre/madre, abuelo/a, novio/a ...)	

2. ¿Ha residido de manera habitual en algún país de habla hispana?		
- No		
- Sí	¿Cuál/es?:	¿Cuánto tiempo?:

3. ¿Ha estudiado en algún país de habla hispana?	
- No	
- Sí	

II PARTE

1. Traduzca al portugués las siguientes unidades léxicas, después elija una y, utilizándola, forme una frase.

a) Campo léxico-semántico 'el cuerpo humano'	
1) la mano _____	13) el talón _____
2) la garganta _____	14) el hígado _____
3) el corazón _____	15) el pelo _____
4) el dedo _____	16) la muñeca _____
5) el hombro _____	17) el pie _____
6) la pierna _____	18) la espalda _____

7) el estómago _____	19) la cadera _____
8) el riñón _____	20) la rodilla _____
9) el tobillo _____	21) la ceja _____
10) el codo _____	22) el brazo _____
11) el cuello _____	23) respirar _____
12) la boca _____	24) estornudar _____
Frase: _____	

b) Campo léxico-semántico 'las prendas de vestir'	
1) las botas _____	13) las bragas _____
2) el sombrero _____	14) la chaqueta _____
3) la camisa _____	15) el sujetador _____
4) los guantes _____	16) el gorro _____
5) los calzoncillos _____	17) los calcetines _____
6) el jersey _____	18) el chaleco _____
7) la corbata _____	19) el chándal _____
8) el bolso _____	20) la falda _____
9) la bufanda _____	21) el pañuelo _____
10) el pijama _____	22) el vestido _____
11) los pantalones _____	23) poner _____
12) la gabardina _____	24) coser _____
Frase: _____	

c) Campo léxico-semántico 'los alimentos'	
1) el pavo _____	13) el queso _____
2) el pollo _____	14) la lechuga _____
3) la chuleta _____	15) la patata _____
4) la trucha _____	16) la remolacha _____
5) la sepia _____	17) el pimiento _____
6) el calamar _____	18) el tomate _____
7) el pato _____	19) la sandía _____
8) el bacalao _____	20) el melocotón _____
9) la sardina _____	21) la naranja _____
10) el guisante _____	22) el perejil _____
11) el té _____	23) beber _____
12) la haba _____	24) tragar _____
Frase: _____	

Número do questionário: _____ Ano letivo: _____

Ano de escolaridade: _____ Turma: _____

Nível de referência para o ensino de E/LE de acordo com o Plano Curricular do Instituto Cervantes: **A1**

Anexo 3

Billetes de los medios de transporte



<p>ALSA</p> <p>CONDICIONES GENERALES</p> <p>Responsabilidad: ALSA se reserva el derecho de modificar sin previo aviso las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Objeto: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 1.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 2.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 3.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 4.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 5.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 6.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 7.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 8.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 9.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p> <p>Artículo 10.º: El presente documento tiene por objeto establecer las condiciones de transporte de viajeros y de mercancías que se detallan en este documento. Las modificaciones serán de aplicación a partir de la fecha de publicación de este documento en el sitio web de ALSA.</p>		<p>CONDICIONES GENERALES</p>															
<p>Origen: MADRID</p> <p>Destino: VILLAFRANCA</p> <table border="1"> <tr> <th>Plaza</th> <th>Clase</th> <th>Asientos</th> <th>Fecha de Salida</th> <th>Hora</th> <th>Salida</th> <th>Plaza</th> </tr> <tr> <td>118579</td> <td>2.ª CLASE</td> <td>02/08/00</td> <td>20:59</td> <td>4</td> <td>0</td> <td></td> </tr> </table>		Plaza	Clase	Asientos	Fecha de Salida	Hora	Salida	Plaza	118579	2.ª CLASE	02/08/00	20:59	4	0		<p>Empresa: ALSA GRUPO</p> <p>Comercio: 00720255</p> <p>Tarifa: 0010660 3619</p>	
Plaza	Clase	Asientos	Fecha de Salida	Hora	Salida	Plaza											
118579	2.ª CLASE	02/08/00	20:59	4	0												
<p>OPERADORA DE AUTOCARES S.A. A-28576015</p> <p>MADRID-SANTIAGO</p> <p>Línea de billete: 10A</p> <p>L.V.A. incluido.</p> <p>20,10 euros</p> <p>VINA</p> <p>Viaje: TPV</p> <p>MADRID: SALIDAS Y LLEGDAS DE AUTOCARES</p> <p>DARBERAS 32 A 34</p>		<p>Valor: 18519</p> <p>5489016006578900</p> <p>Autorización: 18519</p> <p>VENTA</p> <p>Fecha de Salida: 17/08/00 18:50</p> <p>Salida:</p> <p>Salida:</p> <p>Salida: *3.345 Pts</p> <p>Tipo de Dado: ALSA MADRID</p> <p>Nota de Pasaje: (Especial para el cliente)</p>															
<p>Num. Billete: 400-01-0391-00000188990</p> <p>11/08/00 18:50</p> <p>Origen: SP/0.LU10</p> <p>Destino: 0185 Madrid</p>																	



Transportes Urbanos de Zaragoza, S.A.U.

TUSA

09/10/2010 00:56

Línea N07 Bus 1057

Num. 7301-40100-30157

Billete Gratuito

0,00 €

Conserve el billete hasta fin de trayecto.



VITRASA

Viguosa de Transportes, S.L.
C.I.F. B-38.693.778

26/05/2010 Mie 16:59,59

Nº : 77090186

No L. : 11

1. Ordinario

1.16 Euros (IVE Incl.)

193 Ptas

Conservar ata a fin da
viaxe a disposicion dos
empregados

SGMT S.L.

DUPLO: 102
TITOL DE VIATGE

Bitllet : 0355-11619-34990
Tipus : Bitllet ANADA/TORNADA
DUPLO
Linea : AEROPORT
Dest. : PL CATALUNYA-AEROPORT
Data : 14/02/2012 12:19
Caducitat 23/02/2012 12:19

IMPORT : 9,15€ INCLOS IVA i AOV
CIF: B65122517

TITOL VALID PER VIATJAR, CONSER-
VI AQUEST BITLLET PER AL SEU
VIATGE DE TORNADA
AQUEST TITOL TE UNA VALIDESA DE
9 DIES DES DE LA SEVA EXPEDICIO

TITULO VALIDO PARA VIAJAR, CON-
SERVE ESTE BILLETE PARA SU VIAJE
DE VUELTA
ESTE TITULO TIENE UNA VALIDEZ DE
9 DIAS DESDE SU EXPEDICION

THIS IS YOUR BUS TICKET, PLEASE
KEEP IT UNTIL YOUR JOURNEY BACK
THIS TICKET IS VALID FOR 9 DAYS
FROM ITS EXPEDITION DATA

S. A. Albina Graells de A.T.

CONDICIONS GENERALS

EQUIPATGE: El viatger té dret a transportar gratuïtament fins un màxim de 30 Kgs. d'equipatge. L'equipatge no va assegurat, la seva pèrdua o deterioració, sense prèvia declaració de valor, determinarà l'obligació d'abonar fins un màxim de 1.500 ptes. per Kg. de pes facturat.

ANUL·LACIONS: La petició d'anul·lació del bitllet porta el descompte del 10% de l'import del mateix quan es demani 48 hores abans de la sortida. Si l'anul·lació es demana entre les 48 hores i les dues hores anteriors a la sortida, el descompte serà del 30 %. No es realitzarà l'anul·lació, i per tant, tampoc la devolució del seu import, dins de les 2 hores immediatament anteriors a la sortida de l'autocar. La no presentació a la sortida, suposarà la pèrdua total de l'import.

RESPONSABILITAT: Existeix un llibre de reclamacions a les nostres administracions. Per motiu d'avaries en ruta, o altres eventualitats, el viatger solament tindrà dret a la continuïtat del viatge en un altre vehicle.

El titular d'aquest bitllet està emparat per L'ASSEGURANÇA OBLIGATÒRIA DE VIATGERS.

CONDICIONES GENERALES

EQUIPAJE: El viajero tiene derecho a transportar gratuitamente hasta un máximo de 30 kgs. de equipaje. El equipaje no va asegurado, su pérdida o deterioro, sin previa declaración de valor, determinará la obligación de abonar hasta un límite máximo de 1.500 ptas. por Kg de peso facturado.

ANULACIONES: La petición de anulación del billete lleva el descuento del 10% del importe del mismo cuando se solicite 48 horas antes de la salida. Si la anulación se pide entre las 48 y 2 horas anteriores a la salida, el descuento será del 30%. No se procederá a su anulación, ni por consiguiente a la devolución de su importe dentro de las 2 horas inmediatamente anteriores a la salida del autocar.

La no presentación a la salida significará la pérdida total del importe.

RESPONSABILIDAD: Existe un libro de reclamaciones en nuestras administraciones. Por motivo de averías en ruta u otras eventualidades el viajero solamente tendrá derecho a la continuidad del viaje en otro vehículo. El titular de este billete esta amparado por el SEGURO OBLIGATORIO DE VIAJEROS.

Servei:

Servicio:

25 Ago 94 HORA: 7.30
Andana:33 Seient: 1
LINIA: Barcelona-Pont Rei
DE: Barcelona BN-0001
A: Valencia

2805 Pts in.SOV I IVA
CIF A-25000050 Taquiller : 2029
Data Exp : 17-8-1994. 11:15:26

I.E.A. INCLÒS, SI PROCEDEIX
I.E.A. INCLUIDO, SI PROCEDE

I.V.A. INCLÒS
I.V.A. INCLUIDO

PROHIBIDO FUMAR FUERA DE LA ZONA RESERVADA
CONSERVESE HASTA EL FINAL DEL VIAJE

71 N.º E 001716



BILLETE + RESERVA

CONSERVESE PARA LA VUELTA
VALIDEZ DE REGRESO: 15 DIAS

EL

0052 CPPE0314
00000000 1878
07/04/00 21.21

DE	A	CLASE	FECHA	HORA SALIDA	TIPO DE TREN	COCHE	N.º PLAZA	DEPARTAMENTO	N.º TREN
ALMERIA	GRANADA	T	08.04	09.00	TRD	1	73V	FUMADOR	3951
GRANADA	ALMERIA	T	HORA DE LLEGADA ->: 11.08						
			K--- VUELTA						

Tarifa 816 IDA Y VUELTA RGNAL.
Forma de pago TARJ. CREDITO 4160812303092056

EUR:***16,14
Pesetas ****2685@@
Incluido I.V.A. e I.V.A.



Billete + Reserva
CONSERVESE PARA LA VUELTA
VALIDEZ DE REGRESO: 60 DIAS
574210420673 86113
SQBA5742 2068
14ABR05 12.01

Fecha: 15ABR05	Coche: 5	TURISTA
Salida: BARN.SANTS 16.30	Plaza: 03A	NO
Llegada: REUS 17.32		
Producto: ALTARIA 1669		

Fecha: Cierre del acceso	Coche:
Salida: al tren 2 minutos	Plaza:
Llegada: antes de la salida	
Producto:	

IVA 7%: **1,01
016 IDA Y VUELTA
TARJ. CREDITO 4508507529741012
Precio ***15,50
Tasa de seguridad incluida 930 Nuevo CIF: G84144161
Tasa de seguridad, s.o.v., e I.V.A. incluidos

© CIT 1996 Mod. 0150.8089
PROHIBIDO FUMAR FUERA DE LA ZONA RESERVADA
CONSERVESE HASTA EL FINAL DEL VIAJE
C.I.F. G28016749

71 N.º Q 849377 BILLETE + RESERVA EL 0096 EPPE0632 00000000 3210

LARGO RECORRIDO RENFE C.I.F. 0 2807474 063236132084 85265

Indicaciones especiales

Sello de emisión 27/12/97 11.21

PROHIBIDO FUMAR FUERA DE LA ZONA RESERVADA CONSERVENSE HASTA EL FINAL DEL VIAJE

DE	A	CLASE	FECHA	HORA SALIDA	HORA LLEGADA	TIPO DE TREN	COCHE	Nº PLAZA	DEPARTAMENTO	Nº TREN
BARN.SANTS	PERPIGNAN	2	29.12	08.45	11.49	TAL60	0072 CLIMATIZ.	027P	NO FUMA	00073
PERPIGNAN	BARN.SANTS	2	30.12	19.28	22.20	TAL60	0077 CLIMATIZ.	034P	NO FUMA	00071

Tarifa 010 TARIFA GENERAL -TG-
 Forma de pago TARJ. CREDITO 416081230309Z031 Pesetas ****66U500
 Incluye S.O.V. e I.V.A.

EMITIDO POR: IBERIA RESTRICCIONES/ENDOSOS

BILLETES EN CONEXION

ORIGEN/DESTINO: BCN BCN SITI

FECHA DE EMISION: 05/01/98 LOCALIZADOR DE RESERVA

I.V.A. Incluido Transporte dentro de Territorio Peninsular español e Islas Baleares

NOMBRE DEL PASAJERO: [REDACTED] NO TRANSFERIBLE

BSP/ES

EMITIDO A CAMBIO DE: EL COUPON PASAJERO

3996568437

IB OPEN Y OPEN

TRANSPOR.	VUELO	CLASE	FECHA	HORA	BASE DE TARIFA	NO VÁLIDO ANTES DE	NO VÁLIDO DESPUÉS DE
IB	OPEN	Y	OPEN		YD		
IB	VOID		VOID		VOID		
IB	VOID		VOID		VOID		
IB	VOID		VOID		VOID		
IB	VOID		VOID		VOID		

ESP 35900 BCN IB MAD179501B BCN179501P35900ENU

ESP 630RS

ESP 350QV

FORMA DE PAGO: V14407800030068740

ESP 36880

ESP 0755

A28017648

075 3996568437 1

NO MARCAR NI ESCRIBIR EN ESTE RECUADRO

EMITIDO POR: IBERIA RESTRICCIONES/ENDOSOS

BILLETES EN CONEXION

ORIGEN/DESTINO: BCN BCN SITI

FECHA DE EMISION: 05/01/98 LOCALIZADOR DE RESERVA

I.V.A. Incluido Transporte dentro de Territorio Peninsular español e Islas Baleares

NOMBRE DEL PASAJERO: [REDACTED] NO TRANSFERIBLE

BSP/ES

EMITIDO A CAMBIO DE: EL COUPON PASAJERO

6085150206

IB OPEN Y OPEN

TRANSPOR.	VUELO	CLASE	FECHA	HORA	BASE DE TARIFA	NO VÁLIDO ANTES DE	NO VÁLIDO DESPUÉS DE
IB	OPEN	Y	OPEN		YD		
IB	VOID		VOID		VOID		
IB	VOID		VOID		VOID		
IB	VOID		VOID		VOID		
IB	VOID		VOID		VOID		

ESP 35900 BCN IB MAD179501B BCN179501P35900ENU

ESP 630RS

ESP 350QV

FORMA DE PAGO: V14407800030068740

ESP 36880

ESP 0755

A28017648

075 6085150206 2

NO MARCAR NI ESCRIBIR EN ESTE RECUADRO

BENIDORM- TABARCA



Nº 03047

IDA Y VUELTA 25€ IVA INCLUIDO

Seguro obligatorio viajero incluido. **NOTA:** Este billete caduca en el mismo día de su adquisición. Si hubiera que regresar a puerto, no habrá derecho de reclamación.

Obligatory travel insurance is included. Important notice: This ticket is only valid for the same day of purchase. If you need to return to the port by the autobus, for reasons beyond the control of the company. There will be no rights for claiming from the company.

www.todocoleccion.net

Transportes y viajes

- *coger el* *autobús*
 avión
 taxi
 tren
- *comprar el billete*
- *encender el/los motor(es)*
- *enviar una postal*
- *hacer un buen aterrizaje*
- *pasar el equipaje por la aduana*
- *pilotar un avión*
- *recoger el equipaje*

El régimen preposicional de los verbos

- *bajar del* *autobús*
 tren
 coche
 taxi
 caballo
 de la moto/ bicicleta
- *subir(se) a* *una moto/bicicleta*
 un caballo/autobús
 al *coche*
 taxi
 tren

El régimen preposicional de los verbos

- viajar/ir en avión // - ir a pie
 autobús
 bote
 metro
 moto
 tren
- embarcar en avión
 bote
 barco
 tren