

O CONTRIBUTO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM PARA A AQUISIÇÃO DE LÉXICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marina Manuela Faria da Silva Cardoso

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua
Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Setembro de 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e Professor Doutor Alberto Madrona Fernández.

*Aos meus **Pais**,
pelo apoio e compreensão ao longo destes anos de “ausência”*

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projeto não teria sido possível sem a colaboração de diferentes pessoas, que muito marcaram o meu percurso profissional e pessoal.

Em primeiro lugar, deixo o mais sincero agradecimento aos meus professores orientadores, **Professora Doutora Ana Gonçalves Matos** e **Professor Doutor Alberto Madrona Fernández**, por toda a compreensão, disponibilidade e incentivo ao longo deste processo. Muito obrigada.

À **Professora Fátima Martins**, que partilhou comigo um ano inesquecível, pautado por um grande companheirismo, espírito de partilha e de entreaajuda. Obrigada pelos ensinamentos e pelo dinamismo. Juntas formamos uma grande dupla! Obrigada por tudo, querida Amiga.

Ao **Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro**, nomeadamente ao seu Diretor, **Professor António Castel-Branco**, pela permissão concedida para a concretização da minha prática de ensino supervisionada e pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal numa escola da qual levei amigos e belíssimas recordações. Muito obrigada.

Aos meus **alunos**, que confirmam todos os dias que a minha verdadeira vocação é mesmo ensinar, independentemente da distância e dos sacrifícios pessoais.

Aos meus **Pais**, as pessoas mais importantes da minha vida, que sempre compreenderam e apoiaram todas as minhas escolhas. Obrigada pelos conselhos, pelo incentivo, por nunca me deixarem desistir e por todo o amor e força que me transmitiram.

O CONTRIBUTO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM PARA A AQUISIÇÃO DE LÉXICO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARINA MANUELA FARIA DA SILVA CARDOSO

RESUMO

O presente relatório, que está dividido em duas partes, visa analisar a relação dos estilos de aprendizagem dos alunos com o processo de aquisição de léxico em língua estrangeira. Da primeira parte constam dois capítulos. No primeiro, aborda-se a importância que o léxico tem adquirido no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e explora-se os elementos que potenciam o desenvolvimento da competência lexical. São também apresentadas algumas abordagens, estratégias e atividades que contribuem para a aquisição de léxico. No segundo capítulo, é explorado o conceito de *estilo de aprendizagem* bem como o seu contributo para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Em seguida, é apresentado o modelo VARK, que foi utilizado na prática letiva. A segunda parte deste relatório foi também dividida em dois capítulos. Primeiramente, é descrita a metodologia utilizada na nossa intervenção bem como o contexto socioeconómico do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada. Por fim, depois de enumerados os instrumentos utilizados para a recolha de dados, são apresentados e discutidos os resultados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: *aquisição de léxico, competência lexical, estilo de aprendizagem, léxico, línguas estrangeiras, unidade lexical, VARK*

THE CONTRIBUTION OF LEARNING STYLES TO FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY ACQUISITION

MARINA MANUELA FARIA DA SILVA CARDOSO

ABSTRACT

This report, which is divided into two sections, aims to analyse the relationship between students' learning styles and the process whereby foreign language vocabulary is acquired. In the first section, there are two chapters. In the first chapter, the importance of lexicon in foreign languages teaching is tackled, as well as the elements that promote the development of lexical competence. Some approaches, strategies and activities which contribute to vocabulary acquisition are also presented. In the second chapter, the concept of learning style and its contribution to foreign languages teaching are explored. Afterwards, the VARK model, which was used in the teaching practice, is described. The second section of this report is also divided into two chapters. Firstly, the methodology utilized in the intervention is detailed, as well as the socioeconomic context of the Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, where the Supervised Practicum took place. Finally, after identifying the instruments used for the data collection, the results obtained are presented and discussed.

KEYWORDS: *lexical acquisition, lexical competence, learning style, lexicon, foreign languages, lexical unit, VARK*

ÍNDICE

Introdução	1
------------------	---

PRIMEIRA PARTE

Capítulo I: O léxico no ensino-aprendizagem da língua estrangeira.....4

1. A importância da componente lexical no ensino-aprendizagem da língua estrangeira	4
2. Algumas considerações sobre os conceitos de <i>léxico</i> , <i>vocabulário</i> e <i>unidade lexical</i>	7
3. O processo de aquisição de léxico em língua estrangeira: o papel do léxico mental, da memória e das emoções	11
4. Contributos para o ensino efetivo do léxico em língua estrangeira: abordagens, estratégias e atividades.....	14

Capítulo II: Aprender com estilo(s)..... 18

1. Uma aproximação ao conceito de Estilo(s) de Aprendizagem	18
2. As implicações dos estilos de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem	21
3. O modelo VARK	23

SEGUNDA PARTE

Capítulo I: Intervir para compreender 27

1. Objetivos da investigação e metodologia adotada	27
2. O contexto escolar e humano	28
3. A intervenção pedagógica	30
3.1. Primeira fase: o inventário VARK e o questionário inicial aos alunos	30

3.2. Segunda Fase: as aulas VARK	34
3.3. Aprender léxico com estilo(s) nas aulas de Inglês Língua Estrangeira	39
Capítulo II: Refletir para mudar	42
1. A recolha de dados: metodologia e instrumentos	42
2. Descrição e reflexão sobre os resultados	43
Conclusão e considerações finais	49
Referências bibliográficas	52
Anexos.....	62
<i>Anexo 1 – Caracterização das Turmas 7º I e 7º J (documento emitido pelo INOVAR)</i>	<i>i</i>
<i>Anexo 2 – Inventário VARK</i>	<i>v</i>
<i>Anexo 3 – Questionário inicial aos alunos</i>	<i>vii</i>
<i>Anexo 4 – Resultados do questionário inicial aos alunos</i>	<i>viii</i>
<i>Anexo 5 – Exemplo de mapa mental elaborado por um grupo de alunos a partir da ferramenta Popplet.....</i>	<i>xi</i>
<i>Anexo 6 – Jogo do dominó.....</i>	<i>xii</i>
<i>Anexo 7 – Atividade “¿Qué estás viendo?”</i>	<i>xiv</i>
<i>Anexo 8 – Planificação da unidade didática “Mi casa es tu casa” e da respetiva aula VARK.....</i>	<i>xvi</i>
<i>Anexo 9 – Ficha de trabalho relativa à visualização do vídeo “Una casa especial”</i>	<i>xx</i>
<i>Anexo 10 – Atividade “¿Te acuerdas del alfabeto?”</i>	<i>xxii</i>
<i>Anexo 11 – Planificação da unidade didática “Ven a divertirte” e da respetiva aula VARK.....</i>	<i>xxiv</i>
<i>Anexo 12 – Atividade “Descubre mi mitad”</i>	<i>xxviii</i>
<i>Anexo 13 – Atividade “Pirámide de la alimentación saludable”</i>	<i>xxix</i>

<i>Anexo 14</i> – Exercício de audição	xxxI
<i>Anexo 15</i> – Tabuleiro para o Jogo do Bingo	xxxii
<i>Anexo 16</i> – Grelha de observação direta (modelo)	xxxiii
<i>Anexo 17</i> – Atividade “Ya conozco el campo léxico de...” (ejemplo)	xxxiv
<i>Anexo 18</i> – Exercícios de léxico incluídos nos testes de avaliação sumativa.....	xxxv
<i>Anexo 19</i> – Grelhas dos resultados obtidos nos testes de avaliação sumativa	xxxix
<i>Anexo 20</i> – Questionário final aos alunos	xli
<i>Anexo 21</i> – Resultados do questionário final aos alunos	xliii

Javier Villafañe busca en vano la palabra que se le escapó justo cuando iba a decirla ¿Adónde se habrá ido esa palabra que tenía en la punta de la lengua? ¿Habrá algún lugar donde se juntan las palabras que no quisieron quedarse? ¿Un reino de las palabras perdidas? Las palabras que se te fueron, ¿dónde te están esperando?

Eduardo Galeano, *Las Palabras Andantes*, p. 165

INTRODUÇÃO

No presente relatório pretendemos refletir sobre a relação dos estilos de aprendizagem dos alunos com o processo de aquisição de léxico em língua estrangeira (LE), tomando como bases para a nossa investigação não só a literatura especializada, mas também o trabalho prático desenvolvido ao longo do ano letivo 2014/2015, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

O tema deste relatório de estágio deriva, por um lado, da grande importância que atribuímos ao léxico no contexto do ensino-aprendizagem de LE. Por outro lado, a nossa experiência enquanto docente de Inglês e de Espanhol no sistema de ensino público português foi também preponderante na definição das linhas de investigação a seguir. Com efeito, desde o início da nossa atividade profissional até à atualidade, identificámos sistematicamente, através da observação direta em sala de aula, dos resultados obtidos em momentos de avaliação formal e do diálogo com os alunos, as suas assinaláveis debilidades relativamente ao domínio do léxico, as quais se tornam evidentes, tanto no contexto escrito como no oral, não só devido ao uso de repetições excessivas e/ou de vocábulos desajustados ao contexto comunicativo, mas também devido ao próprio silêncio dos alunos em determinadas situações de comunicação. Dominar o léxico de uma língua é, no nosso entender, um aspeto fundamental, que tem implicações no êxito académico dos alunos, mas também na sua própria motivação face à progressão na aprendizagem da LE. Enquanto professores de LE, cabe-nos desenhar percursos de aprendizagem em função dos objetivos definidos para cada nível e que atendam à crescente heterogeneidade da população discente. Cada aluno é um mundo complexo e não-linear, pelo que a sua aprendizagem se processa de uma forma idiossincrática. Neste sentido, na hora de estabelecer objetivos de aprendizagem, de selecionar estratégias e atividades e de explorar os recursos, é muito importante conhecer e atender aos estilos de aprendizagem dos alunos.

Partindo destas premissas, delineámos os objetivos que nortearam a elaboração deste relatório:

1) Identificar os estilos de aprendizagem dos alunos e as suas representações face à aprendizagem de léxico;

2) Implementar estratégias/atividades que potenciem a aquisição de léxico em LE atendendo aos estilos de aprendizagem identificados;

3) Avaliar o impacto das estratégias/atividades propostas no desenvolvimento da competência lexical dos alunos;

4) Aferir a influência dos estilos de aprendizagem dos alunos na aquisição de léxico em LE.

De forma a atingir os objetivos a que nos propusemos, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes.

Da primeira parte constam dois capítulos. No primeiro capítulo, partindo da análise da literatura existente, começaremos por refletir sobre a importância que o léxico tem adquirido no ensino-aprendizagem de LE, atendendo a um critério diacrónico. Em seguida, serão discutidas as diferentes aceções e relações entre os termos «léxico», «vocabulário», «unidade lexical» para que, posteriormente, seja possível explorar os diferentes elementos que são postos em ação e potenciam o desenvolvimento da competência lexical em LE. Finalmente, serão elencadas algumas abordagens, estratégias e atividades que, de acordo com alguns autores, melhor contribuem para a aquisição efetiva de léxico em LE. Por sua vez, o segundo capítulo será dedicado à importância exercida pelos estilos de aprendizagem dos alunos no âmbito do desenvolvimento da sua competência lexical. Partindo da literatura disponível, faremos, em primeiro lugar, uma aproximação ao conceito de *estilo de aprendizagem*, e refletiremos sobre as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, focar-nos-emos no modelo VARK, proposto por Fleming, que esteve na base do desenvolvimento da nossa prática letiva.

A segunda parte deste relatório está também dividida em dois capítulos. No primeiro, é descrita a metodologia utilizada na nossa intervenção, que se baseia no estudo de caso. É ainda caracterizado o contexto escolar e humano no qual foi levada a cabo a Prática de Ensino Supervisionada. No segundo capítulo, depois de descritos os instrumentos utilizados para a recolha de dados, são apresentados e discutidos os resultados obtidos por referência aos objetivos inicialmente traçados. Será também

efetuada a respetiva articulação com os pressupostos teóricos referidos na primeira parte e enunciadas algumas considerações futuras.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO I: O léxico no ensino-aprendizagem da língua estrangeira

1. A importância da componente lexical no ensino-aprendizagem da língua estrangeira

No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wider range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way. (McCarthy, 1990:viii)

No entender de diversos autores – entre os quais incluímos Schmitt (2000:55), Gómez (2004a:491) e Baralo (2007:384) –, é atualmente indiscutível a importância da componente lexical no âmbito da aquisição de uma LE. De facto, o objetivo da aprendizagem de uma língua é comunicar, é ser capaz de compreender e produzir enunciados. Neste processo de desenvolvimento da competência comunicativa, o léxico ocupa um lugar de destaque: “el aprendizaje y el conocimiento del vocabulario son decisivos para poder comunicarse” (Cassany, 1994:378). No entanto, durante muitos anos, o seu ensino foi relegado para um segundo plano (Carter e McCarthy, 1988:1), sendo suplantado pelo ensino da sintaxe e da fonologia (Zimmerman, 1997:5). De facto, a revisão da literatura disponível permite-nos constatar que, ao longo do último século, a importância atribuída à componente lexical apresentou algumas variações, consoante os enfoques didáticos em vigor. Morante (2005)¹, por exemplo, distingue três fases – que incluem diferentes métodos e abordagens – na história do ensino-aprendizagem do léxico: a primeira fase (do século XVIII até à década de 70) caracteriza-se pelo predomínio das estruturas linguísticas e das listas de palavras; a segunda fase (da década de 70 até meados dos anos 80) coincide com o surgimento da abordagem comunicativa e com uma crescente valorização do léxico; e a terceira fase, que vigora desde meados dos anos 80, evidencia-se pelo aprofundamento dos estudos sobre a componente lexical, sendo de destacar os contributos de Lewis (1993), Harley (1995) e Nation (1990,

¹ Stern (1983) efetua uma divisão cronológica diferente, considerando que o primeiro período abrange os anos entre 1880 e 1920; o segundo se situa entre 1920 e 1940; o terceiro entre 1940 e 1970 e um quarto período chega aos anos 80. Optamos por apresentar a divisão de Morante (2005).

2001), que permitiram que esta área alcançasse uma maior preponderância no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras (LE).

Conforme sugere a citação em epígrafe, a partir do final da década de oitenta, é difundida a ideia de que o conhecimento do léxico de uma língua é essencial para que a comunicação seja efetiva e significativa. Tendo por base os alicerces teóricos construídos por Krashen e Terrell² (1983) bem como os contributos de Willis (1990) e de Nattinger e DeCarrico (1992), surge, neste período, a Abordagem Lexical, enunciada por Lewis na obra *The lexical approach: the state of ELT and a way forward* (1993). Nesta publicação, Lewis defende uma abordagem ao ensino das línguas cuja base reside nos itens lexicais³, elementos por si considerados fundamentais para a comunicação a par da gramática, que, até aí, havia ocupado um lugar central no processo de ensino-aprendizagem das LE. Como frequentemente acontece, várias foram as vozes - entre as quais se incluem Thornbury (1998) e Swan (2006) – que criticaram esta abordagem. No entanto, ainda que careça de bases metodológicas mais sólidas pelo facto de ser relativamente recente, a validade da Abordagem Lexical tem vindo a ser confirmada no âmbito de diversos estudos (García Giménez, 2008:15).

Constata-se, portanto, que, nos últimos anos, a investigação em torno do aspeto lexical tem proliferado, o que confirma a sua importância no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de LE. Refere Grande (2000:413) que

si para cualquier hablante se hace imprescindible el manejo de un bagaje léxico considerable, a fin de poder desenvolverse en cualquier situación comunicativa que se le presente, en el caso del aprendizaje de una segunda lengua esa necesidad se hace, si cabe, mucho más imperiosa.

Esta perspetiva é corroborada por outros investigadores, como por exemplo Higuera (1997:35), Gómez (2004a:491-492) e Bernardo (2010:28), que afirma que “a

² Deve-se à investigação destes autores o surgimento da “Natural Approach”, segundo a qual a aquisição de uma língua ocorre de uma forma naturalista, através da exposição a um *input* variado, compreensível, motivador e progressivamente complexo, adquirido essencialmente através da leitura. Os alunos intervêm, portanto, ativamente no processo de aquisição da LE, pois reelaboram continuamente o significado do léxico.

³ De acordo com Lewis, constituem itens lexicais não só palavras isoladas, mas também *chunks of language*, termo que se refere a uma sequência contínua ou descontínua de palavras ou outros elementos com significado que surgem combinados (1993:91-95). Optamos pelo termo em inglês, uma vez que consideramos que em português não existe uma tradução que expresse esta ideia.

aprendizagem de vocabulário é imprescindível para uma performance satisfatória da L2, quer ao nível da recepção, quer da produção linguística”. Existe, assim, uma ligação muito estreita entre a competência comunicativa e o conhecimento lexical, sendo este considerado muito importante para a compreensão e para a produção discursiva, tanto num contexto de oralidade como de escrita. Isto mesmo consta do QECR (Conselho da Europa, 2001:159), que, inscrevendo a competência lexical no âmbito da competência linguística⁴ da aprendizagem de LE, a define como o conhecimento e a capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e esclarece que esta abarca elementos de natureza lexical e gramatical. Diretamente relacionados com a competência lexical surgem o conhecimento declarativo – em especial o conhecimento do mundo⁵ - e a competência existencial, que remete para fatores pessoais relacionados com a personalidade individual de cada aluno, nos quais se incluem as atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade (Conselho da Europa, 2001:152). Precisamente devido a esta vertente pessoal, podemos dizer que a competência lexical não é estática, variando, conseqüentemente, de indivíduo para indivíduo.

As mudanças de paradigma que acabamos de traçar relativamente ao tratamento do léxico no processo de ensino-aprendizagem das LE puseram em destaque algumas questões sobre qual a verdadeira natureza do léxico. Neste sentido, para uma adequada reflexão sobre o processo de aquisição de léxico em LE, importa entender a amplitude conceptual deste e de outros termos – nomeadamente *vocabulário*, *unidade lexical* e *léxico mental* - que frequentemente lhe são associados.

⁴ De acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), a competência comunicativa abrange três tipos de componentes: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. A componente linguística, definida pelo Conselho da Europa “como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (2001:157), compreende as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.

⁵ Este deriva da experiência, da educação, etc. e engloba “os lugares, as instituições, as organizações, as pessoas, os objetos, os processos e as operações em diferentes domínios” bem como “as classes de entidades [...] e as suas propriedades e relações [...]” (Conselho da Europa, 2001:148)

2. Algumas considerações sobre os conceitos de *léxico*, *vocabulário* e *unidade lexical*

Uma pesquisa em torno do termo *léxico* deixa claro, em primeiro lugar, que este apresenta diferentes aceções, as quais se relacionam com as áreas de investigação dos teóricos que, ao longo do último século – em especial a partir do surgimento da Abordagem Lexical –, deram os seus contributos para a definição deste conceito.

Na década de trinta, Leonard Bloomfield (1933:274), comumente considerado o expoente da linguística estruturalista norte-americana, apresentou o léxico como um apêndice da gramática. Algumas décadas mais tarde, Noam Chomsky, fundador da corrente generativista, descreveu-o como um conjunto de idiosincrasias da língua (Chomsky e Halle, 1968:12). Apesar desta perspetiva, considerada hoje em dia bastante redutora, foi, na verdade, a partir de Chomsky que o léxico alcançou uma maior centralidade nos estudos linguísticos e passou a ser considerado um componente cada vez mais abrangente de propriedades e funções, perdendo o estatuto que outrora lhe fora outorgado por Bloomfield.

Atendendo aos objetivos deste trabalho, vejamos, então, algumas aceções mais atuais do termo *léxico*. No *Dicionário Online da Língua Portuguesa*, o vocábulo *léxico* apresenta as seguintes aceções: “1. Dicionário [...]; 2. [Linguística] Conjunto virtual das unidades lexicais de uma língua; 3. Compilação de palavras de uma língua; = VOCABULÁRIO”⁶. Aqui, o termo *léxico* é primeiramente associado ao dicionário, ou seja, ao conjunto de palavras que uma determinada língua possui e que os falantes podem utilizar para se expressarem oralmente ou por escrito (Willis, 1990). Já Mira Mateus e Villalva (2006) consideram que o termo se refere a uma realidade mais abrangente, pois do léxico fazem parte unidades menores do que as palavras, que servem para formar novas palavras, assim como as expressões idiomáticas e sintáticas. Vilela (1994:10), por sua vez, ressalta o facto de que o léxico é

a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade. [...] O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade.

⁶ <http://www.priberam.pt/dlpo/l%C3%A9xico>

As características aqui elencadas deixam bastante claro que *léxico* e *indivíduo* constituem duas realidades cuja dissociação é impossível, pois toda a sociedade e cultura de uma determinada comunidade linguística podem afetar e ser afetadas pelas alterações sofridas pelo léxico, por isso este constitui um sistema aberto, cuja extensão é muito difícil de determinar e, conseqüentemente, de dominar na totalidade (Gómez, 2004b:789).

Por outro lado, a partir da análise da definição extraída do *Dicionário Online da Língua Portuguesa*, constata-se que o termo *léxico* é frequentemente considerado equivalente ao de *vocabulário*. Esta perspectiva é também apresentada no *Diccionario de términos clave de ELE*⁷ e corroborada por alguns autores, tais como Alonso (2012:30). Porém, partilhamos da concepção de vários investigadores que são unânimes em considerar que os termos *léxico* e *vocabulário* se referem a realidades distintas, ainda que relacionadas entre si. Morante (2005:37), por exemplo, distingue *léxico* de *vocabulário*, alegando que este reporta a uma lista de palavras ordenadas alfabeticamente, não contemplando, por isso, as relações que se estabelecem entre as unidades lexicais. Por sua vez, Benítez (1994:9), Vilela (1995:13), Gómez (2004a:497), Correia e Lemos (2005:9) e García Giménez (2008:25) advogam que o termo *léxico* se refere ao conjunto de todas as unidades léxicas, simples e complexas, que compõem uma língua e que se encontram à disposição do falante num momento concreto; por sua vez, o *vocabulário* diz respeito ao conjunto de unidades léxicas que o falante utiliza de maneira efetiva num ato de fala concreto. Neste sentido, o *vocabulário* é por eles considerado uma subdivisão do *léxico*, remetendo para o conjunto de unidades lexicais realmente existentes num determinado lugar e tempo, ocupados por uma comunidade linguística. Podemos, então, depreender que cada indivíduo constrói o seu *vocabulário* a partir das unidades lexicais que tem ao seu dispor e que estão sujeitas a alteração e a enriquecimento em virtude das evoluções da língua, da própria identidade do indivíduo e da situação comunicativa.

Uma vez que o léxico se refere ao conjunto de todas as unidades léxicas de uma língua, importa não só esclarecer a extensão do conceito *unidade léxica*, mas também analisar os critérios que devem nortear a seleção do léxico que ensinamos.

⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm

Relativamente ao primeiro ponto, Higuera (1997:35) e Cervero e Pichardo (2000), por exemplo, preferem o termo *unidad léxica* ao de *palavra*, uma vez que o primeiro é mais abrangente e ajustado ao contexto do ensino-aprendizagem de LE. Nas palavras de Higuera (1997:35-36), uma *unidad léxica* refere-se não só ao que “tradicionalmente conocemos por palabras”, mas também a “otras combinaciones [...] las combinaciones sintagmáticas, las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas”.⁸ Por isso mesmo, considerar o termo *unidad léxica* sinónimo de *palavra* seria como “concluir que la arquitectura es el estudio de los ladrillos con los que se hace una casa”. Cervero e Pichardo (2000:44) propõem uma definição que segue um princípio semelhante. Segundo estas autoras, uma *unidad léxica* constitui uma “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...”. Também no QECR se apresenta uma perspetiva que corresponde a estas aceções, uma vez que a competência lexical integra elementos gramaticais e elementos lexicais, sendo que estes compreendem não só “palabras aisladas”, mas também “expresiones fijas, constituidas por varias palabras, usadas e aprendidas como conjuntos” (Conselho da Europa, 2001:159).

Conforme se constata, um professor tem ao seu dispor diferentes tipologias de unidades lexicais que pode explorar com os seus alunos. Por essa razão, é crucial estabelecer critérios que orientem a seleção do léxico que é ensinado em sala de aula. De um modo geral, os investigadores coincidem na tipologia de critérios a seguir, destacando, desde logo, a frequência como um dos principais (Giovannini *et al.*, 1996:47; Gómez 2004b:797; Schmitt, 2007:746; García Giménez, 2008:28; Alonso,

⁸ Embora o foco do nosso trabalho não seja este tipo de combinações, apresentamos uma breve definição das mesmas de acordo com Higuera (1997:36,41,46). Uma combinação sintagmática consiste numa unidade lexical formada por dois lexemas, que tem um sentido unitário, semanticamente transparente, que não equivale a um elemento da oração e que serve para dar conta das restrições combinatórias das palavras. As expressões idiomáticas consistem em expressões fixas de duas ou mais palavras que necessitam umas das outras para poder formar uma oração. Por sua vez, as expressões institucionalizadas correspondem a restos de orações gramaticalmente completas que facilitam a interação social (ex: *yo que tú, que en paz descanse...*).

2012:34), mas também a rentabilidade⁹ e a utilidade¹⁰. A estes critérios, podemos acrescentar as recomendações do QCER (Conselho da Europa, 2001:210). Por um lado, devem selecionar-se as unidades lexicais que se considerem mais importantes e frequentes no contexto de cada área temática para levar a cabo tarefas comunicativas adequadas ao nível de proficiência em questão. Por outro lado, devem ser trabalhados textos autênticos de modo a que os alunos contactem com os usos reais da língua. Para além disto, é também importante considerar as necessidades e os interesses concretos de cada grupo de alunos (Gómez, 2004b:830; García Giménez, 2008:28), equilibrando-os, no nosso entender, com os objetivos traçados para cada etapa de aprendizagem de modo a promover o alargamento dos conhecimentos dos discentes. Pode-se, então, concluir que a seleção das unidades lexicais a ensinar é uma tarefa complexa (Baralo, 2007:386), que não segue um critério unívoco, resultando, na verdade, da conjugação de diferentes critérios.

Finalmente, há outra questão que se impõe: o que é *conhecer* uma unidade lexical? De acordo com a investigação realizada nas últimas décadas, o conhecimento de uma unidade lexical envolve diferentes dimensões que remetem para os seguintes aspetos: a forma (fonologia, ortografia, morfologia), o significado (semântica) e o uso (sintaxe e pragmática). Nation (2001:27) considera que o conhecimento lexical se articula com outros componentes da mente interrelacionados entre si, de entre os quais se destacam a memória, o conhecimento e a experiência do mundo. Este autor considera também que os três aspetos supramencionados – forma, significado e uso – devem ser compreendidos do ponto de vista da produção e da receção, existindo, por isso, um vocabulário recetivo (que inclui as unidades léxicas que podem ser reconhecidas e compreendidas na sua forma escrita ou oral) e um vocabulário produtivo (que se refere às unidades lexicais usadas e recuperadas adequadamente na escrita ou na oralidade). Pelo exposto, podemos dizer que uma *unidade léxica* constitui um conceito muito complexo, daí que afirmar que um aluno conhece uma *unidade léxica* encerra em si “diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más

⁹ Refere-se às unidades lexicais que se podem utilizar em vários contextos e/ou com diferentes significados (Alonso, 2012:34).

¹⁰ Refere-se às unidades lexicais que, não sendo muito frequentes, são muito importantes para um determinado contexto de aprendizagem ou grupo de alunos.

automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales” (Baralo, 2005:1).

3. O processo de aquisição de léxico em língua estrangeira: o papel do léxico mental, da memória e das emoções

Las palabras de una lengua extranjera que memorizamos son prisioneros de guerra, que incesantemente intentan escapar. Se requiere una gran vigilancia para detenerlas en su intento, porque a menos que nuestra atención esté continuamente dirigida hacia ellas, y a menos que las reunamos frecuentemente para pasar revista, se escapan al bosque y se dispersan. (Prendergast, 1864 citado por Estaire, 2007:400)

Atualmente, os teóricos são unânimes em afirmar que a competência lexical reside no léxico mental¹¹, um “armazém inteligente de unidades léxicas” (Higuera, 2008:s.p.), cuja definição e funcionamento têm sido investigados no âmbito de diferentes áreas disciplinares ao longo das últimas décadas, não sendo, para já, possível obter consensos (Oster, 2009:35; Bernardo, 2010:28). Embora o termo *léxicon* derive do grego «dicionário», a verdade é que o seu significado etimológico não se coaduna com o que acontece no cérebro humano, uma vez que o léxico mental não está organizado segundo um parâmetro alfabético. De acordo com Bernardo (2010:29),

[o] léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interativa e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintático e semântico), durante a receção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento.

Esta investigadora refere ainda que este conceito não constitui um módulo desligado do pensamento, funcionando como uma “charneira entre as estruturas conceptuais (conhecimento do mundo) e as linguísticas (conhecimento linguístico)” (*ibidem*). Por essa razão, o léxico mental constitui-se como uma espécie de rede com múltiplas associações e possui um grande dinamismo e variabilidade. Esta perspetiva é partilhada por vários investigadores, entre os quais Aitchison (1994), Leiria (2001:170-

¹¹ O conceito de *léxico mental* foi introduzido por R. C. Oldfield no artigo “Things, words and the brain” (Quarterly Journal of Experimental Psychology, vol. 18, 1966). Não cabe, neste trabalho, um estudo aprofundado sobre o conceito de léxico mental. Para tal, recomendamos, por exemplo, as seguintes publicações: Aitchison (1994), McCarthy (1990), Singleton (1999) e Bernardo (2010).

172), Estaire (2007:400), Higuera (2008:81), García Giménez (2008:17), Oster (2009:35) e Thornbury (2002:17), que salienta que “[k]nowing a word [...] is the sum of all these connections – semantic, syntactic, phonological, orthographic, morphological, cognitive, cultural and autobiographical. It is unlikely, therefore, that any two speakers will ‘know’ a word in exactly the same way”.

As interrogações que ainda subsistem relativamente ao processo de construção do léxico mental permitem-nos constatar que a aquisição de léxico no âmbito de uma LE é um processo lento, gradual e altamente individualizado (Vivanco, 2001:179; Estaire, 2007:401), que requer exposição, repetição e uma combinação de diferentes situações de aprendizagem. Nation (2001:296) refere a este propósito que “[l]earning a word is a cumulative process. We cannot expect a word to be learned in one meeting and so we need to see each meeting as a small contribution to learning”. A citação que inicia este apartado faz uma clara referência à importância da memória para a retenção e fixação das unidades lexicais no nosso léxico mental. De facto, a aquisição de léxico não decorre apenas do contacto com a unidade lexical e a perceção do seu significado: cada unidade lexical só é verdadeiramente adquirida quando fixada na memória, definida por Nuñez (2008:260) como “el proceso psicológico a través del cual adquirimos información, la almacenamos en algún lugar de nuestro cerebro reteniéndola a veces durante toda la vida”. Não existe um tipo único de memória, uma vez que esta, tal como o léxico mental, constitui um aspeto altamente individualizado. Por esta razão, é muito difícil chegar a consensos relativamente a como se operacionaliza o processo de aquisição de léxico seja em língua materna (LM) ou em LE. Apesar disso, os investigadores reconhecem que a aquisição de uma unidade lexical passa por um conjunto de fases até integrar o léxico mental: “identificación/conocimiento; retención (memoria a corto plazo); comprensión/representación mental; fijación (memoria a largo plazo); utilización; recuperación para su reutilización” (Etaire, 2007:400).¹²

Outro aspeto que deve ser equacionado tem a ver com a proximidade entre a LM e a LE e o impacto que isso exerce sobre a memória do aluno. Relativamente às dicotomias português/espanhol e português/inglês, é expectável que um aluno, cuja

¹² Optamos por apresentar a proposta de Estaire. Saliente-se, porém, a existência de outras, como por exemplo a de Gairns e Redman (1986:127) e a de Gómez (2004a:498), que contêm algumas variações.

LM é o português, guarde mais facilmente na sua memória – quer de curto quer de longo prazo – uma unidade lexical espanhola do que inglesa, uma vez que a quantidade de esforço cognitivo que necessita para adquiri-la será menor: “[e]l esfuerzo será menor si los sonidos y la estructura fónica y semântica que integran la palabra se corresponden con los de su LM [...], es decir, si está familiarizado con ella” (Baralo, 2007:390). Por outro lado, convém notar que os alunos adquirem mais facilmente o léxico que utilizam na sua vida quotidiana precisamente porque, neste caso, a LM se interjeta com a LE (Vivanco, 2001:179), o que faz com que a aquisição se baseie também em laços afetivos e psicológicos, que inevitavelmente têm implicações sobre o processo de construção do léxico mental (Carter e McCarthy, 1988:4).

No que diz respeito à ordem de aquisição das unidades lexicais do ponto de vista da sua categoria gramatical, está demonstrado que primeiro se adquirem os substantivos, dentro dos quais se estabelecem três níveis de aquisição: no primeiro incluem-se as unidades lexicais que designam nomes próprios e objetos e entidades que existem no tempo e no espaço; no segundo incluem-se os nomes de estados, eventos e processos; e no terceiro incluem-se todas as entidades abstratas que não têm existência no tempo nem no espaço (García Giménez, 2008:20). A partir desta base são estabelecidas associações com outras unidades lexicais, algo cuja importância é referida por vários autores, de entre os quais salientamos Gómez (2004a:495,500), que refere que as unidades lexicais se organizam através de redes associativas e não alfabeticamente, pelo que a sua apresentação deve ser feita através de mapas conceptuais, os quais permitem organizar uma maior quantidade de informação, uma vez que obrigam à mobilização dos dois hemisférios. Além disso, esta engrenagem de redes associativas da memória é – convém frisar – pessoal, uma vez que “cada alumno desarrollará técnicas específicas y personalizadas para memorizar una palabra que serán efectivas sólo para él de acuerdo a su bagaje cultural, intelectual, afectivo y experiencial” (Vivanco, 2001:180). O factor afetivo salientado nesta passagem não deve, por isso, deixar de ser equacionado por parte do professor aquando da seleção do léxico, das estratégias e das atividades a implementar. Outro autor que advoga a preponderância do fator emocional é Oster que considera que os canais de transmissão de informação devem apelar não só às capacidades cognitivas dos alunos,

mas também à sua vertente emocional, “puesto que se ha demostrado que las emociones son un activador potente de la memoria” (2009:40). Aliados ao fator emocional surgem os canais sensoriais através dos quais percebemos a informação e cuja preponderância é diferente de indivíduo para indivíduo. Com efeito, como veremos no próximo capítulo, cada pessoa possui diferentes estilos de aprendizagem, sendo que estes remetem para diferentes preferências (visuais, auditivas, cinestésicas, etc.) relativamente à forma de percepção e de processamento da informação. Assim, para que o desenvolvimento da competência lexical seja efetivo, é imprescindível apostar não só em mais estudos sobre o funcionamento do léxico mental (García Giménez, 2008:30), mas também na variedade de estratégias e de atividades, as quais devem ter em conta os objetivos que pretendemos alcançar, o conteúdo lexical, o nível de proficiência e as preferências de aprendizagem dos alunos.

4. Contributos para o ensino efetivo do léxico em língua estrangeira – abordagens, estratégias e atividades

Conforme pudemos constatar, a aquisição de léxico constitui um processo muito complexo e moroso, que exige a mobilização de uma boa capacidade de memória de modo a que o falante apresente um adequado controlo recetivo e produtivo das unidades lexicais. De acordo com a nossa experiência, verifica-se frequentemente na aula de LE que o esquecimento constitui um dos principais obstáculos à aquisição lexical. De facto, os alunos parecem não utilizar a memória a longo prazo, mas sim a memória de trabalho, que apresenta uma capacidade limitada e temporária (Thornbury, 2002:24). Neste sentido, consideramos que deve ser dada primazia a abordagens, estratégias e atividades que permitam a fixação do léxico na memória a longo prazo de modo a que os alunos aumentem a sua disponibilidade lexical e, assim, melhorem as suas competências comunicativas.

De acordo com Schmitt (2000:142), não existe nenhuma abordagem que se destaque claramente como a mais eficaz no que diz respeito à aquisição de léxico, uma vez que este processo é influenciado por fatores muito diversos (os objetivos de aprendizagem, o perfil do aluno, o *corpus* lexical a ser adquirido, etc.), que devem ser equacionados caso a caso. No entanto, a investigação levada a cabo nas últimas

décadas (Nation, 1990:2; Rubin e Thompson, 1994:79; Richek *et al.*, 1996:203), permitiu diferenciar dois tipos de abordagem: o ensino de léxico por via indireta ou implícita e o ensino de léxico por via direta ou explícita. Os proponentes da primeira abordagem, entre os quais incluímos Krashen, advogam que os alunos aprendem todo o léxico que necessitam pelo contexto, através da leitura extensiva ou da audição de textos, histórias, filmes, etc. (Liangpanit, 2013:111). A aquisição de vocabulário é, por conseguinte, incidental, ou seja, apenas um subproduto e não o alvo da atividade cognitiva principal, que é a compreensão global do sentido da mensagem (Hulstijn, 2001:271). Por sua vez, no ensino de léxico por via direta ou explícita, o foco da aprendizagem reside no léxico *per se*. De acordo com esta abordagem, defendida por autores como Lewis (1993) e Nation e Newton (1997), as unidades lexicais são apresentadas através de diferentes tipos de estratégias e de atividades, podendo estar ligadas a um contexto, mas não necessariamente o contexto de um texto escrito. O léxico é, portanto, ensinado de uma forma explícita, através de atividades “geared at committing lexical information to memory (Hulstijn, 2001:271).

Segundo Leiria (2001:333), com o surgimento da abordagem comunicativa, o ensino de léxico por via explícita foi cedendo o seu lugar ao ensino por via implícita, uma vez que, no momento da aprendizagem, o aluno está concentrado na mensagem e não na forma, pelo que não controla o que está a aprender. No entanto, os estudos realizados ao longo dos anos têm demonstrado que ambas as abordagens são válidas, necessárias e complementares, devendo, por isso, ser conjugadas de modo a que o processo de aquisição lexical seja bem sucedido (Zimmerman, 1994; Paribakht e Wesche, 1997; Sökmen, 1997:238-239; Hulstijn, 2001:275; Estaire, 2007:401).

No âmbito deste trabalho, ainda que incluamos na nossa planificação o ensino do léxico por via implícita nos termos anteriormente descritos, centrar-nos-emos no ensino por via explícita, uma vez que esta abordagem apresenta várias vantagens. De facto, de acordo com Sökmen (1997:238-239), a abordagem explícita interfere positivamente na motivação do aluno, dado que este aprende palavras novas, o que, por sua vez, pode explicar por que os alunos melhoram a compreensão não somente dos textos que contêm as palavras-alvo, mas também dos textos que não as contêm. Além disso, Hulstijn (2001:275-285) refere que o ensino explícito do léxico é

particularmente eficaz nos níveis de proficiência mais básicos ao passo que a abordagem implícita apresenta maiores benefícios junto dos alunos que possuem um nível de proficiência mais alto. Também Schmitt (2008:341) corrobora esta ideia, acrescentando que esta abordagem “almost always leads to greater and faster gains, with a better chance of retention and of reaching productive levels of mastery”. Por outro lado, consideramos ainda que o ensino do léxico por via explícita nos permitirá aferir mais objetivamente o número de unidades lexicais adquiridas pelos alunos depois serem expostos a diferentes tipologias de estratégias e atividades.

Se, no âmbito dos enfoques didáticos do início do século XX, se privilegiava a memorização de listas de palavras como a estratégia mais eficaz, os progressos na investigação sobre o léxico vieram demonstrar a necessidade de se implementarem estratégias e atividades diversificadas tendo em vista uma eficaz aquisição do léxico em LE (Sökmen, 1997:245-255; Gómez, 2004b:804; Soler, 2008:346-347; Alba, 2011:2). De facto, o recurso a diferentes estratégias e atividades é particularmente importante, devendo estas variar em função dos objetivos que se pretendem alcançar, do nível de proficiência dos alunos (Soler, 2008:347) e dos seus estilos de aprendizagem. A este propósito, referem Harmer (2002:45-51) e Soler (2008:347) que, como os alunos possuem estilos de aprendizagem distintos, reagem de forma diferente ao mesmo tipo de estratégia/atividade. Por essa razão, deve apostar-se na variedade de modo a que nenhum aluno seja prejudicado ou favorecido (*ibidem*).

De acordo com Scrivener (2011:235), “[i]f you just want to quickly convey the meaning of one or more lexical items [...] The most common technique probably involves a presentation-practice route”. Numa primeira fase, o professor deve explorar o conhecimento dos alunos ou fornecer um modelo dos novos itens lexicais através de pistas, imagens, etc (*ibidem*). Depois, deve implementar diferentes tipos de atividades que permitam que os alunos testem o seu conhecimento sobre esses novos itens lexicais e assim possam paulatinamente incorporá-los no seu léxico produtivo¹³. Para

¹³ Na literatura é frequentemente realizada a distinção entre léxico recetivo e léxico produtivo: o primeiro inclui as unidades lexicais que podem ser reconhecidas ou compreendidas em textos orais ou escritos, ao passo que o segundo engloba as unidades lexicais que se conseguem usar e recuperar adequadamente tanto na oralidade como na escrita (Gairns e Redman, 1986:64-65; Pastora, 1990:154; Gómez, 2004b:793).

que este processo seja bem sucedido, é essencial considerar o número de itens lexicais a ensinar por aula. Segundo Gairns e Redman (1986:66), devem ser ensinados entre oito a doze itens lexicais por aula. No entanto, é importante notar que certas unidades lexicais se aprendem com maior facilidade – devido à sua semelhança com a LM ou porque surgem em contextos facilmente identificáveis e/ou relacionados com vivências pessoais –, ao passo que outras são mais difíceis de memorizar devido, por exemplo, a não estarem relacionadas com a cultura do aluno (Gairns e Redman, 1986:67-68) ou serem muito diferentes da sua LM (Nation, 1990). A definição do número de itens a ensinar por aula é, por isso, bastante subjetiva, devendo ser considerados diferentes fatores tais como o nível de proficiência dos alunos, a sua familiaridade com os itens em questão, o seu grau de dificuldade, etc. (Thornbury, 2002:75-76).

Reveste-se, então, de grande importância mobilizar diferentes tipos de estratégias e de atividades consoante os objetivos delineados, as situações de aprendizagem e o perfil dos alunos. Ressalvando que cada uma cumpre diferentes propósitos, Gómez (2004b:805-806) apresenta uma lista de diferentes atividades que potenciam a aquisição lexical: *brainstorming*; correspondências imagem-palavra; exercícios de transferência (utilizados para rentabilizar as semelhanças entre a LM e a LE); atividades de classificação e de categorização (nas quais se incluem, por exemplo, os associogramas e o completamento de tabelas); atividades com cartões; atividades de associação significado-sentido ou significado-significante; a técnica *cloze* (completamento de lacunas num texto); produção de textos; pesquisa em dicionários, etc. Este autor salienta ainda que, na fase inicial de aprendizagem da LE, “el incremento del lexicón se favorece más [...] con procedimientos lúdicos y técnicas asociativas (mapas mentales – agrupaciones conceptuales–, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc.)”. Este ponto de vista é partilhado por Estaire (2007:402), que inclui na sua proposta de atividades para o ensino e reciclagem do léxico os jogos e as atividades TPR (*Total Physical Response*), e também por Sökmen (1997:242-243), que preconiza o uso de uma variedade de técnicas como uma fonte de motivação para os alunos.

Como foi possível constatar, quando se trata selecionar, preparar e implementar abordagens, estratégias e atividades para o ensino do léxico, é fundamental atender a diferentes variáveis. Embora seja difícil hierarquizar o seu grau de importância, consideramos que os estilos de aprendizagem dos alunos devem ser preponderantes nas nossas escolhas, enquanto docentes de LE. Por essa razão, no próximo capítulo, definiremos este conceito e apresentaremos o modelo que esteve subjacente à nossa investigação.

CAPÍTULO II: Aprender com estilo(s)

1. Uma aproximação ao conceito de Estilo(s) de Aprendizagem

El éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. (Stevick, 1980:4)

Conforme atestam as palavras de Stevick, a vertente individual é bastante preponderante no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de LE, uma vez que não aprendemos todos da mesma forma. A mesma ideia é veiculada no QCER (Conselho da Europa, 2001:152), no qual se pode ler que

[a] actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal.

É neste contexto que podemos entender e concordar com a tese de Arnold (2006:s.p.), que advoga que a chave para uma aprendizagem eficaz reside essencialmente nas *personas* – e não tanto nas *coisas* –, daí que seja importante compreender e considerar variáveis individuais tais como a ansiedade, a inibição, a autoestima, a autoeficácia, a motivação e os estilos de aprendizagem.

No âmbito do presente trabalho, debruçar-nos-emos sobre a vertente dos estilos de aprendizagem, um tema que, em 1985, foi considerado por Guild e Garger

(1985:VIII) como “the most important concept to demand attention in education in many years”, pois “is at the core of what it means to be a person”, exercendo também um grande impacto sobre o desempenho e os resultados de cada indivíduo (Cassidy, 2004:420).

Qual a definição, então, de *estilos de aprendizagem*? Apesar de o conceito ter surgido antes, esta designação começou a ser utilizada nos anos 50, tendo Witkin sido um dos primeiros a debruçar-se sobre a problemática dos *estilos cognitivos*, como expressão das formas particulares dos indivíduos perceberem e processarem a informação (Cabrera e Fariñas, 2001:s.p.). Com o tempo, alguns psicólogos da educação passaram a privilegiar o termo *estilo de aprendizagem*, por refletir melhor o caráter multidimensional do processo de aquisição de conhecimentos no contexto escolar (*ibidem*). Esta ausência de consenso relativamente ao próprio termo a utilizar – *estilo cognitivo* ou *estilo de aprendizagem* – foi-se refletindo na investigação levada a cabo ao longo das últimas décadas. Com efeito, definir de forma unívoca o sentido e o alcance do conceito de *estilos de aprendizagem* revela-se ainda hoje uma tarefa bastante difícil em virtude da grande diversidade de enfoques e de modelos teóricos¹⁴ disponíveis na literatura (Hyland, 1994:56; Cassidy, 2004:419-420; Nuñez, 2008:260; Leite *et al.*, 2010:325; Bernardes, 2009:2; Mendes e Junior, 2015:4). Segundo Nuñez (2008:260-261), são muitos os autores que utilizam o conceito de *estilo de aprendizagem* como sinónimo de *estilo cognitivo*. No entanto, de acordo com autores como Merriam e Caffarella (1991:159), o conceito de *estilo cognitivo* remete para os modos segundo os quais cada indivíduo percebe a realidade, processa a informação percebida, a armazena na memória, a recorda e pensa sobre ela. Já no âmbito do processo educativo, o *estilo cognitivo* reflete-se no *estilo de aprendizagem*, constituindo uma das vertentes que o conformam. Deste modo, embora próximos, ambos os conceitos não devem ser confundidos, uma vez que o estilo de aprendizagem “no solo incluye aspectos puramente cognitivos, sino también todo el conjunto de manifestaciones externas e internas de los alumnos en su proceso de

¹⁴ A obra de Coffield *et al.* (2004) e os artigos de Cassidy (2004) e García (2011), por exemplo, elencam diferentes teorias e modelos que surgiram ao longo do século XX.

aprendizaje” (Nuñez, 2008:261), o que lhe confere uma maior flexibilidade e amplitude conceptual (Cassidy, 2004:421).

Uma das definições mais citadas pertence a James Keefe. Este refere-se aos estilos de aprendizagem como “characteristic cognitive, affective, and psychological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment” (1979:4) e elenca cerca de quarenta características dos mesmos, nomeadamente hábitos de processamento cognitivo, traços de personalidade e preferências relativas à forma de transmissão da informação e ao estudo (Keefe, 1988 citado por Hyland, 1993:70). Note-se, no entanto, que já anteriormente Claxton e Ralston (1978:1) haviam vincado, num dos seus estudos, que cada pessoa apresenta “a consistent way of responding to and using stimuli in the context of learning’, which is created by the individual’s psychological makeup and sociocultural background”. Esta definição cruza-se com a de Kolb (1984:124) que se refere aos estilos de aprendizagem como “algumas capacidades de aprender, que se destacan por encima de otras, como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual”. Schmeck (1982:80 citado por Cabrera e Farinas, 2001:2), por sua vez, considera que este conceito pode ser “ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera”. Smith e Renzulli (1984:45), partilhando desta perspetiva, defendem que o alcance do conceito de *estilos de aprendizagem* varia entre “concerns about preferred sensory modalities (e.g. visual, auditory, tactile) to descriptions of personality characteristics that have implications for behaviour patterns in learning situations”. Existem, então, múltiplos fatores não só de índole pessoal (nomeadamente o género, a idade, a personalidade), mas também decorrentes do próprio contexto social, cultural e educativo, que intervêm de forma decisiva para a definição do(s) estilo(s) de aprendizagem de cada indivíduo (Ohtman e Amuruddin, 2010:653). Consequentemente, a definição deste conceito constitui uma tarefa complexa, que, ao longo das últimas décadas, deu origem a múltiplos modelos no âmbito de diferentes áreas do conhecimento. Num estudo levado a cabo em 2004, Coffield *et al.* deixaram evidente esta ausência de unidade, elencando setenta e um modelos de estilos de

aprendizagem, ainda que apenas treze¹⁵ sejam considerados como os principais¹⁶. De acordo com Bernardes e Hanna (2009:3), os diferentes modelos podem ser divididos em três categorias gerais, as quais versam sobre **1)** a forma de processamento da informação, **2)** os padrões de personalidade, e **3)** as modalidades percetuais. No contexto deste trabalho, faremos um estudo sobre os estilos de aprendizagem segundo um dos modelos cujo enfoque recai sobre as modalidades percetuais – o modelo VARK, um acrónimo inglês que designa *visual, aural, reading/writing and kinesthetic modalities*.

2. As implicações dos estilos de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem

Teaching involves people. People differ. Thus different teachers teach best by different methods and different students learn best by different methods. (Bligh, 1970:202)

De acordo com vários investigadores, os estilos de aprendizagem influenciam o desempenho de cada aluno, pelo que não devem ser negligenciados por nenhum ator educativo. De facto, o conhecimento dos estilos de aprendizagem existentes numa sala de aula constitui um aspeto fundamental que não só promove um maior envolvimento, motivação e autoconhecimento dos alunos face ao seu próprio processo de ensino-aprendizagem (Reid, 2000:318), mas também permite regular e desenvolver as práticas docentes (Gilakjani, 2011:109; Hein e Budny, 1999:12C1/8).

Conforme se depreende das palavras de Bligh, citado em epígrafe, o termo *variedade* assume, de facto, uma grande importância quando se fala de estilos de

¹⁵ Coffield *et al.* (2004) analisam os seguintes modelos: Allinson and Hayes' Cognitive Styles Index (CSI), Apter's Motivational Style Profile (MSP), Dunn and Dunn model and instruments of learning styles, Entwistle's Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST), Gregorc's Mind Styles Model and Style Delineator (GSD), Herrmann's Brain Dominance Instrument (HBDI), Honey and Mumford's Learning Styles Questionnaire (LSQ), Jackson's Learning Styles Profiler (LSP), Kolb's Learning Style Inventory (LSI), Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), Riding's Cognitive Styles Analysis (CSA), Sternberg's Thinking Styles Inventory (TSI), e Vermunt's Inventory of Learning Styles (ILS).

¹⁶ Os restantes cinquenta e oito modelos não são considerados no estudo de Coffield *et al.* (2004:1) pois resultam de adaptações de um dos treze modelos principais, foram produzidos no âmbito de teses de doutoramento, ou foram testados em amostras muito reduzidas. Em todos os casos não foi possível avaliar de forma clara as implicações desses modelos no processo de ensino-aprendizagem.

aprendizagem. Se, por um lado, vários investigadores advogam que adequar as metodologias, estratégias e atividades de ensino ao estilo de aprendizagem de cada aluno aumenta a sua satisfação bem como os seus resultados (Dunn, 1984; Reid, 1987; Willing, 1988; Othman e Amiruddin, 2010), outros concluíram que tal pode não ser produtora e, até mesmo, exequível por várias razões. Por um lado, o tamanho das turmas – tendencialmente numerosas – (Hein e Budny, 1999:12C1/9), bem como o tempo disponível para a preparação das aulas (Othman e Amiruddin, 2010:657) podem impedir que o professor consiga adaptar os seus materiais de modo a ir ao encontro do(s) estilo(s) de aprendizagem de cada um dos seus alunos. Por outro lado, “it is simply not realistic to expect teachers to provide programs that accommodate the learning style diversity present in their classes” (Flemming e Mills, 1992:138), por isso o melhor será encorajar os alunos a conhecerem os seus estilos de aprendizagem, para que, dessa forma, possam lidar com os diferentes contextos educativos. Neste sentido, “one of the best ways [...] to teach to individual students’ strengths is to use a variety of instructional styles and modes of delivery” (Hein e Budny, 1999:12C1/9), uma ideia também defendida por Fleming (1995:308), Arnold (2010:s.p.), Othman e Amiruddin (2010:654) e Silver *et al.* (2010:35), entre outros. Ao fazê-lo, o docente não só estará a privilegiar o(s) estilo(s) de aprendizagem favorito(s) de cada um dos seus alunos, mas também a potenciar o desenvolvimento do(s) estilo(s) menos preferidos (Hein e Budny, 1999:12C1/9; Arnold, 2010:s.p.), algo que é considerado muito importante. Dizem-nos Silver *et al.* (2010:34) que “os estilos são comparáveis aos músculos: quanto mais são usados e alongados, mais desenvolvidos e poderosos se tornam, enquanto que os que são apenas minimamente desenvolvidos não se desenvolvem totalmente”, daí que “tal como os músculos, os estilos [possam] sempre ser reforçados com recurso à prática”. A mesma ideia é também veiculada por Rachel Dunn (1986) e Sternburg (1990), que consideram que os estilos de aprendizagem apresentam um caráter dinâmico, pois podem alterar-se e desenvolver-se como resultado de estímulos de índole diversa – como por exemplo a intervenção pedagógica –, tendo em vista, em última instância, a melhoria do rendimento académico¹⁷. Contudo, não é ainda unânime junto da comunidade científica se se deve apostar exclusivamente no

¹⁷ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilocognitivo.htm (consultado a 30 de junho de 2015)

desenvolvimento dos estilos de aprendizagem preferidos dos alunos ou investir também nos que estão menos desenvolvidos (Hein e Budny, 1999:12C1/9). No âmbito do nosso trabalho, discutiremos esta questão através da análise dos resultados obtidos após a lecionação de aulas que contemplam estratégias e atividades que vão ao encontro dos diferentes cenários enunciados.

3. O modelo VARK

Embora existam diferentes categorias (nas quais se incluem dezenas de modelos) que permitem avaliar os estilos de aprendizagem dos alunos, uma das que maior destaque recebeu no campo educativo, sobretudo a partir dos estudos efetuados por Bruner (1967) e Piaget (1990), foi a das modalidades sensoriais ou percetuais, que remete para os canais – visual, auditivo e cinestésico – através dos quais processamos os estímulos que recebemos (Revell e Norman, 1999:21; Arnold, 2006:s.p.; Nasab e Hesabi, 2014:1894). No âmbito desta categoria, começou, então, a evidenciar-se o modelo VAK¹⁸, utilizado por professores de várias disciplinas e níveis de ensino, para tentar aferir e compreender as preferências percetivas dos seus alunos e, assim, adequar as formas de transmissão de informação em sala de aula.

Em 1987, surge o modelo VARK¹⁹, desenvolvido por Neil Fleming com o objetivo de ajudar tanto alunos como professores a melhorar o processo de ensino-aprendizagem, partindo da identificação das preferências percetivas dos primeiros (Fleming e Baume, 2006:4). De acordo com este autor, nos diferentes sistemas de ensino, o método mais utilizado pelos alunos para demonstrarem as suas aprendizagens reside no suporte escrito. No entanto, “there is no reason why this has to be the way in which information is taken in by students nor stored in a student’s long term memory”, uma vez que “[o]utput methods need not determine input modes”, um facto corroborado pela investigação (Fleming, 1995:308).

¹⁸ Acrónimo inglês: V (visual), A (aural), K (kinesthetic).

¹⁹ Acrónimo inglês: V (visual), A (aural), R (read/write), K (kinesthetic).

De acordo com Fleming (2012:1), os alunos apresentam diferentes preferências no que diz respeito à assimilação de conteúdos, podendo ser tendencialmente *visuais* (V), *auditivos* (A), *leitores/escritores* (R) e/ou *cinestésicos* (K).

Os alunos com uma forte preferência visual processam melhor a informação quando a captam com os seus olhos, por isso preferem que esta seja veiculada por meio de mapas mentais, gráficos, diagramas, tabelas e outros esquemas²⁰.

Por sua vez, os alunos tendencialmente auditivos preferem ouvir a informação. Neste sentido, identificam-se com estratégias e atividades que privilegiam a transmissão oral de informação, nomeadamente o diálogo com o professor e/ou os colegas, a leitura em voz alta, apresentações orais, etc. De acordo com Armstrong (2004) citado por Othman e Amiruddin (2010:656), estes alunos aprendem línguas estrangeiras com facilidade, apresentando uma boa desenvoltura no que diz respeito ao léxico.

Já os alunos com uma forte preferência cinestésica gostam de se sentir fisicamente implicados nas tarefas que lhes são propostas, ou seja, de aprender através da prática e/ou da experimentação (simulada ou real). De acordo com Fleming, esta categoria “provides some difficulties because it is multi-modal and because of the different ways in which the word is used” (1992:138-139). De facto, “it is not a single mode because experience and practice may be expressed (...) using all perceptual modes – sight, touch, smell, and hearing” (*ibidem*). No entanto, apesar de invocar outras modalidades, “the key is that the student is connected to reality, either through experience, example, practice or simulation” (Fleming, 2012:1). O aluno tendencialmente cinestésico gosta de estar em movimento e gosta de atividades que envolvam imagens (estáticas ou em movimento), filmes, animações, etc.

A novidade introduzida pelo modelo VARK tem a ver com o facto de este incluir a leitura e a escrita como uma modalidade adicional, uma vez que Fleming concluiu que as três categorias dominantes até então não espelhavam com rigor as diferenças verificadas entre os alunos (Fleming, 1992:138). De facto, “[e]ven though our eyes are

²⁰ Note-se que Fleming (2012:51, 60, 64, 68-69) disponibiliza listas mais exaustivas de estratégias e de atividades que se coadunam com cada uma das quatro modalidades perceptuais.

used to taking in all visual information, the information itself differs” (*ibidem*). Neste sentido, Fleming considerou necessário subdividir a categoria visual, criando duas modalidades: a visual (descrita anteriormente) e a da leitura e escrita, que remete para a preferência por informação “displayed as words either read or written” (Fleming, 2012:1). Neste caso, embora seja usado o canal visual para o processamento da informação, Fleming detetou a existência de preferências distintas no âmbito dessa modalidade perceptiva, sendo que ambas as preferências poderiam não ser encontradas em simultâneo na mesma pessoa (Fleming, 1995:309; Fleming e Baume, 2006:5). Os alunos que se identificam com esta modalidade perceptual preferem usar listas de palavras, textos de tipologia vária, manuais, dicionários, etc.

Associado a este modelo, surgiu o inventário VARK, um questionário aperfeiçoado por Fleming ao longo dos anos, cuja popularidade se deve a vários fatores. Por um lado, este instrumento é de livre acesso²¹, sendo a sua administração fácil e os seus conteúdos considerados simples (Marcy, 2001:120; Bernardes e Hanna, 2009:4; Leite *et al.*, 2010:324; Morgan e Baker, 2013:1383). Por outro lado, existem diversos materiais de apoio (disponíveis no mesmo sítio) que permitem não só interpretar, mas também rentabilizar os resultados obtidos (Leite *et al.*, 2010:324), um aspeto considerado bastante inovador aquando do lançamento deste questionário (Fleming e Baume, 2006:5). Atualmente, é composto por dezasseis questões adaptadas para três versões (a geral, a versão *younger*, que se destina a jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos e outra para atletas), sendo que a versão geral foi já traduzida para mais de trinta línguas²². Cada questão permite quatro respostas possíveis e cada uma remete para uma das modalidades sensoriais (visual, auditiva, leitura/escrita, e cinestésica), podendo os utilizadores selecionar a(s) resposta(s) que correspondem ao seu perfil. O resultado do questionário é depois obtido seguindo as instruções da *VARK Questionnaire Scoring Chart* (Fleming, 2012:4-5), podendo os inquiridos revelar preferência por apenas uma modalidade ou então ser multimodais. Ser multimodal pode constituir uma vantagem, uma vez que “those

²¹ O Inventário VARK está disponível online no seguinte endereço: <http://vark-learn.com/>

²² Existe também uma versão do inventário VARK destinada a crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos que pode ser preenchida por pais e/ou educadores (Fleming, 2012:28, 84).

individuals possess more flexible views and acceptance of their learning environment” (Othman e Amiruddin, 2010:655), além de serem mais versáteis relativamente ao seu conhecimento (Fleming, 2012:73). No entanto, Fleming também nota que este grupo “takes longer to become confident about their learning because they have to gather in all of their modes (2, 3 or 4) to really understand something fully” (Fleming, 2012:73).

Embora alguns autores considerem que o inventário VARK carece de mais estudos que permitam comprovar de forma inequívoca a sua validade (Leite *et al.*, 2010:326; Morgan e Baker, 2013:1383) – uma crítica que é, aliás, tecida à maioria dos instrumentos disponíveis para aferir estilos de aprendizagem (Fleming e Baume, 2006:6; Leite *et al.*, 2010:325; Macedonia, 2015:1) –, a sua utilização pode ser benéfica se for perspectivada de acordo com os pressupostos enunciados pelo seu autor. Diz-nos Fleming que este instrumento deve ser encarado como um estímulo para a reflexão e a discussão conjunta no que diz respeito às modalidades percetivas preferidas pelos alunos e não como uma ferramenta de diagnóstico definitivo, até porque essas preferências podem alterar-se a longo prazo (Fleming, 1992:139; Fleming, 1995:310; Fleming e Baume, 2006:4; Fleming, 2012:40). Para o aluno, o “VARK learning style model provides a medium for self-knowledge and exploring opportunities in classrooms, thus, making a more productive learning experience and enjoyment among students” (Othman e Amiruddin, 2010:656). Esta ferramenta é, então, bastante útil, pois contribui para o desenvolvimento de técnicas de estudo e de aprendizagem tanto dentro como fora da sala de aula, aumentando a autonomia e a motivação dos alunos (Marcy, 2001:119). Esta vantagem é, aliás, referida por vários autores, que consideram que adequar as estratégias e atividades utilizadas em sala de aula aos estilos de aprendizagem dos alunos potencia as suas aprendizagens e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar (Dunn, 1984:14; Bernardes e Hanna, 2009:3; Othman e Amiruddin, 2010:656; Nasab e Hesabi, 2014:1894). Por outro lado, “[i]t can also be a catalyst for staff development – thinking about strategies for teaching different groups of learners can lead to more, and appropriate, variety of learning and teaching” (Fleming e Baume, 2006:4).

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO I: Intervir para compreender

1. Objetivos da investigação e metodologia adotada

A investigação que levamos a cabo durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES) visou aferir o contributo dos estilos de aprendizagem dos alunos para a respetiva aquisição de léxico em LE. Neste âmbito, foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

i) Identificar os estilos de aprendizagem dos alunos e as suas representações face à aprendizagem de léxico;

ii) Implementar estratégias/atividades que potenciem a aquisição de léxico em LE atendendo aos estilos de aprendizagem identificados;

iii) Avaliar o impacto das estratégias/atividades propostas no desenvolvimento da competência lexical dos alunos;

iv) Aferir a influência dos estilos de aprendizagem dos alunos na aquisição de léxico em LE.

A metodologia de investigação científica utilizada no âmbito deste relatório foi o Estudo de Caso, que consiste num plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural, de um “caso”, isto é, de uma entidade que pode versar sobre diferentes aspetos. No contexto deste trabalho, pretendemos analisar a relação dos estilos de aprendizagem dos alunos de duas turmas do 7º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas situado no concelho de Sintra com o respetivo processo de aquisição de léxico em LE. Estaremos, portanto, perante uma investigação empírica (Yin, 1994:13), que se baseará no raciocínio indutivo (Bravo e Eisman, 1998), sendo as fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994:13).

2. O contexto escolar e humano

A PES decorreu na Escola Básica Ferreira de Castro, escola-sede do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, que se localiza no concelho de Sintra e é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, contando com um total de 2296 alunos²³, dos quais 794 frequentam o terceiro ciclo do ensino básico. A população discente caracteriza-se por um elevado número de alunos beneficiários dos Serviços de Ação Social Escolar (ASE): 945 alunos (cerca de 41% do número total de alunos) beneficiam deste apoio estatal, pertencendo 557 alunos ao escalão A, o que corresponde a 24,27% da população discente. O Agrupamento tem ao seu serviço 188 professores, dos quais 139 pertencentes ao quadro de agrupamento ou de zona pedagógica.

A leitura do Projeto Educativo do Agrupamento, cujo lema é “Aprender... Envolver... Formar... Cooperar”, permite perceber o contexto em que este se encontra inserido, sendo de particular interesse a análise SWOT, que revela²⁴:

- como **pontos fortes**, a Direção e o seu empenho e capacidade de inovação e de articulação com os diferentes atores educativos, a capacidade de reflexão e de ação sobre os resultados obtidos, o esforço significativo na promoção de uma real integração dos alunos, os mecanismos adotados na prevenção de situações de indisciplina e as atividades/projetos/parcerias desenvolvidas.

- como **pontos fracos**, os resultados escolares (que se mantêm aquém das metas definidas), a qualidade do sucesso, o nível de perturbação e indisciplina e o risco crescente de abandono escolar precoce e de absentismo.

- como **oportunidades**, o contrato-programa TEIP²⁵ (que permite receber recursos distintos) e a integração do Agrupamento na comunidade através do estabelecimento de parcerias e protocolos com diferentes entidades.

²³ Todos os dados apresentados reportam-se ao ano letivo 2014/2015, tendo sido recolhidos do Projeto Educativo do Agrupamento (aprovado pelo Conselho Geral a 03 de dezembro de 2014), que pode ser consultado em <http://www.efcastro.pt/default.aspx?canal=41&rep=191>.

²⁴ Da análise SWOT selecionámos os aspetos que, na nossa opinião, mais se evidenciaram durante a nossa PES. No entanto, salientamos que este facto não obsta à leitura completa desta análise.

- como **ameaças/constrangimentos**, a integração de algumas escolas do Agrupamento em bairros com graves e crescentes problemas socioeconómicos e familiares, o pouco envolvimento/acompanhamento dos pais/encarregados de educação nas atividades do agrupamento e vida escolar dos seus educandos, o grave problema da sobrelotação e a falta de espaço para a concretização de experiências inovadoras para apoio às aprendizagens, para trabalho colaborativo, etc.

A nossa PES foi levada a cabo no âmbito da disciplina de Espanhol (Língua Estrangeira II), tendo sido duas as turmas envolvidas na nossa investigação: as turmas I e J do 7º ano de escolaridade²⁶. Partindo de alguns dados recolhidos nas Fichas de Caracterização da Turma emitidas pelo programa INOVAR²⁷ (anexo 1), começámos por traçar os perfis de ambos os grupos.

A turma I do 7º ano é composta por 29 alunos, sendo que 18 (62%) pertencem ao género feminino e 11 (38%) ao género masculino. Os alunos têm idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, correspondendo a média de idades a 12,21 anos. Apenas um aluno apresenta uma retenção no 7º ano de escolaridade, pelo que todos os outros frequentam a disciplina de Espanhol pela primeira vez. Todos os alunos têm o português como LM. Nesta turma existem 5 alunos (17%) com necessidades educativas especiais de tipologia diversa e 9 alunos (31%) que beneficiam do ASE.

Por sua vez, a turma J do 7º ano é também composta por 29 alunos, sendo que 14 (52%) pertencem ao género feminino e 15 (48%) ao género masculino. Os alunos têm idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, correspondendo a média de idades a 12,34 anos. Nesta turma foram integrados 5 alunos com uma retenção no 7º ano de escolaridade e um aluno com duas retenções neste nível de ensino, pelo que

²⁵ Este Agrupamento integra, desde 2007, o Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária II (TEIP II), que se destina às escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar e que tem como objectivo a promoção do sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios particularmente desfavorecidos.

²⁶ O sétimo ano de escolaridade beneficia de três tempos letivos semanais de 50 minutos no âmbito da disciplina de Espanhol.

²⁷ Programa de gestão escolar que permite gerir sumários, dados relativos a turmas, avaliações e outros indicadores escolares.

21% dos alunos já haviam frequentado a disciplina de Espanhol no ano letivo anterior. À semelhança da turma I, todos os alunos têm o português como LM. Existem 14 alunos (48%) que beneficiam do ASE.

Ainda que ambas as turmas apresentem uma heterogeneidade significativa de situações, a observação direta permitiu-nos constatar, ao longo do ano, que os alunos foram bastante empenhados, colaborativos e entusiasmados face à aprendizagem do Espanhol.

3. A intervenção pedagógica

3.1 Primeira Fase: o inventário VARK e o questionário inicial aos alunos

A primeira fase desta investigação consistiu na identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos. Atendendo ao elevado número de modelos de estilos de aprendizagem disponíveis na literatura, fundamentamos a nossa opção pelo modelo VARK em alguns critérios. Por um lado, considerámos as vantagens enumeradas no ponto 2 do segundo capítulo da primeira parte deste relatório, acrescidas do facto de este modelo incidir sobre um aspeto dos estilos de aprendizagem que permite abordagens metodológicas diversificadas em sala de aula. Com efeito, enquanto docentes, podemos optar por estratégias e atividades que apelam a diferentes modalidades perceptuais, uma variável que, no âmbito do desenho da nossa intervenção pedagógica, será preponderante. Por outro lado, a nossa escolha fundamenta-se também no facto de o *corpus* científico existente em Portugal sobre este tema ser escasso, não sendo conhecidas investigações que abordem as relações entre os estilos de aprendizagem aferidos por meio do inventário VARK e o processo de aquisição de léxico em LE no terceiro ciclo do ensino básico²⁸.

De acordo com as premissas enunciadas por Fleming, que encara o inventário VARK como um motor para a reflexão conjunta, os alunos foram primeiramente

²⁸ Esta conclusão resulta de uma pesquisa realizada nos repositórios *online* das Universidades Públicas portuguesas em setembro de 2014.

informados acerca da sua estrutura e objetivos²⁹, tendo depois procedido ao preenchimento do mesmo (anexo 2). Os dados de cada questionário foram analisados pela docente de acordo com as instruções da *VARK Questionnaire Scoring Chart* (Fleming, 2012:4-5), tendo os resultados sido comunicados individualmente a cada aluno. Para uma melhor compreensão dos mesmos, foi dedicada uma aula ao esclarecimento de dúvidas e de conceitos, nomeadamente o que é ser um aluno visual, multimodal, etc. e como pode essa informação ser usada por cada um para melhorar as suas técnicas de estudo e, conseqüentemente, o seu desempenho.

Os dados obtidos no inventário VARK encontram-se plasmados nas Figuras 1 e 2, que dizem respeito às turmas I e J do 7º ano, respetivamente.

Género	Estilo de aprendizagem preferencial					
	V	A	R	K	Multimodal	
Masculino	f	1	3	0	2	5
	%	9,1	27,3	0	18,1	45,5
Feminino	f	0	4	2	1	11
	%	0	22,2	11,1	5,6	61,1
Total	f	1	7	2	3	16
	%	3,5	24,1	6,9	10,4	55,1

Figura 1 – Frequência (f) e percentagem (%) de alunos da turma 7º I segundo o seu estilo de aprendizagem preferencial

Género	Estilo de aprendizagem preferencial					
	V	A	R	K	Multimodal	
Masculino	f	0	4	1	0	10
	%	0	26,7	6,7	0	66,6
Feminino	f	0	2	1	4	7
	%	0	14,2	7,2	28,6	50
Total	f	0	6	2	4	17
	%	0	20,7	6,9	13,8	58,6

Figura 2 – Frequência (f) e percentagem (%) de alunos da turma 7º J segundo o seu estilo de aprendizagem preferencial

²⁹ Depois de obtida uma permissão formal de utilização do inventário VARK (versão *younger*), que está disponível em <http://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/the-vark-questionnaire-for-younger-people/> (acedido a 14 de outubro de 2014), procedeu-se à respetiva tradução para português.

A partir da observação destes dados, constata-se que ambas as turmas apresentam resultados similares quanto ao estilo de aprendizagem preferencial. De facto, a maioria dos alunos (55,1% no caso do 7º I e 58,6% no caso do 7ºJ) são multimodais, isto é, demonstram preferência pela conjugação de diferentes modalidades de *input* de informação. Se, no âmbito do 7ºI, o género feminino apresenta uma maior tendência multimodal (61,1%) face ao género masculino (45,5%), no contexto do 7ºJ esta tendência inverte-se, pois são os rapazes que demonstram uma maior apetência pela conjugação de diferentes modalidades percetuais (66,6% face a 50% do género feminino). No âmbito das preferências unimodais, verifica-se que, em ambas as turmas, existe um número significativo de alunos tendencialmente auditivos (24,1% no 7ºI e 20,7% no 7ºJ), logo seguidos por alunos cujo estilo de aprendizagem favorito é o cinestésico (10,4% no 7ºI e 13,8% no 7ºJ). Por sua vez, os alunos que preferem as modalidades da leitura/escrita e visual são uma minoria. De facto, a modalidade da leitura/escrita é a preferida de apenas 6,9% dos alunos de cada turma ao passo que a modalidade visual tem ainda menos expressão (3,5% no caso do 7ºI e 0% no caso do 7ºJ).

Estes dados estão de acordo com as constatações de alguns investigadores, entre eles o próprio Fleming (2012:73), que refere que 50% a 70% da base de dados VARK³⁰ é composta por indivíduos multimodais. De acordo com este autor, os alunos multimodais distinguem-se dos que apresentam uma única preferência pelo facto de constituírem um grupo mais flexível, capaz de se adaptar com maior facilidade a diferentes situações de aprendizagem (*ibidem*). Gostam de aprender e de consolidar os seus conhecimentos através de estratégias e atividades que versam diferentes modalidades percetuais, pelo que a variedade constitui para eles um aspeto fundamental no processo de ensino-aprendizagem (*ibidem*).

As opiniões dos alunos relativamente aos resultados dos questionários não foram, no entanto, unânimes. Perante a pergunta “Concordas com o resultado do teu questionário?”, a maioria dos alunos da turma I (65,5%) respondeu afirmativamente. Por sua vez, as opiniões da turma J dividiram-se, sendo que apenas 48% dos alunos

³⁰ Esta base de dados é composta pelo número total de indivíduos que respondeu ao questionário VARK no seu formato *online*.

disse concordar com o respetivo resultado. Este facto, porém, não é surpreendente, dado que, tal como Fleming e Bonwell (2012:39-40) fazem questão de frisar, “preferences are not strenghts”. De facto, “merely having a particularly strong preference or preferences may not ensure that you have excelent skills in the expression of that preference” (Fleming, 2012:80). No entanto, deixa a indicação de que pode haver “some untapped potential” e, além disso, “in indicating a preference it ensures that the respondent has some liking for those behaviours” (*ibidem*).

O questionário inicial (anexo 3), da nossa autoria, teve como finalidade aferir as perceções dos alunos acerca de diferentes aspetos relacionados com o desenvolvimento da competência lexical. A partir da observação dos resultados (anexo 4), constata-se que todos os alunos reconhecem que a aprendizagem de léxico é muito importante para o domínio da língua espanhola (cf. gráfico relativo à pergunta A), sendo que uma expressiva maioria (79%) refere aprender léxico novo todas as aulas (cf. gráfico relativo à pergunta B). Quando lêem, os alunos conseguem *frequentemente* (34%) ou até mesmo *sempre* (52%) inferir os significados dos itens lexicais, o que denota a importância de os apresentar de uma forma contextualizada (cf. gráfico relativo à pergunta C). Por outro lado, no momento de comunicar oralmente na língua meta, a maioria dos alunos (53%) refere que apenas *às vezes* tem vocabulário suficiente (cf. gráfico relativo à pergunta D), o que demonstra que o desenvolvimento desta competência é frequentemente afetado por um débil conhecimento lexical. A memorização e as dificuldades de compreensão (do significado, da forma, etc.) são apontados como os fatores que mais dificultam a aquisição de léxico (cf. gráfico relativo à pergunta E). Da listagem de estratégias para a aquisição de léxico apresentadas no questionário inicial (cf. gráfico relativo à pergunta F), os alunos consideraram que as mais eficazes são os jogos (97%), a associação de palavras a imagens (86%), as listas de palavras por áreas temáticas (76%) e a tradução de palavras para a língua portuguesa (67%). Constata-se, portanto, uma grande apetência por atividades que mobilizam diferentes modalidades percetuais, o que se coaduna com os resultados obtidos no inventário VARK.

Atendendo a estes dados bem como aos objetivos da investigação, elaborámos um plano de intervenção (Figura 3), que contempla a planificação de aulas que

consideram as modalidades perceptuais com maior e menor expressão nas turmas em estudo de modo a aferir se a aquisição de léxico em LE é de facto potenciada quando as estratégias/atividades utilizadas se coadunam com o estilo de aprendizagem dominante na turma.

3.2. Segunda Fase: as aulas VARK

No âmbito da nossa investigação, foram planificadas seis unidades didáticas que seguem as orientações metodológicas preconizadas no *Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1997a). Este, ao insistir na necessidade de criação de situações de comunicação tão autênticas quanto possível, deixa claro que a comunicação na LE deve ser a meta final, embora se possam e devam desenvolver atividades específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, as quais constituem um meio para utilizar e melhorar os conhecimentos adquiridos (Ministério da Educação, 1997a:29-30). Subjacente a esta abordagem metodológica está o ensino baseado em tarefas que, de acordo com Nunan (2004:4), “involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language”, reforçando o papel central e ativo do aluno no desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Atendendo ao tema e aos objetivos desta investigação, aquando da planificação de cada unidade didática, seleccionámos um determinado núcleo lexical, tendo dedicado uma ou duas aulas (adiante designadas como aula[s] VARK) ao seu ensino seguindo uma abordagem explícita. Convém, no entanto, referir que este trabalho de pré-seleção não limitou ou inviabilizou o ensino-aprendizagem de outras unidades lexicais na aula VARK, conforme demonstramos na Figura 3.

Os núcleos lexicais foram pré-selecionados pela docente de acordo com as recomendações do QCER (Conselho da Europa, 2001) e do PCIC (VV. AA., 2007), que privilegiam critérios de frequência, rentabilidade e utilidade. Foram, por outro lado, considerados os critérios elencados por García Giménez (2008:20) no que diz respeito à ordem de aquisição das unidades lexicais do ponto de vista da sua categoria gramatical. Neste sentido, foram selecionados substantivos que designam objetos e

entidades que existem no tempo e no espaço e, nalguns casos, foram incluídos nomes de estados, eventos ou processos.

Título da Unidade Didática	Núcleo Lexical	Unidades lexicais pré-selecionadas pela docente	Unidades lexicais decorrentes de solicitações dos alunos (7º I)	Unidades lexicais decorrentes de solicitações dos alunos (7º J)
<i>“En el instituto”</i>	<i>Material escolar</i>	bolígrafo (boli), calculadora, carpeta, cuaderno, estuche, goma de borrar, lápiz, lápices de colores, libro, mochila, pegamento, regla, rotuladores, sacapuntas [14 unidades lexicais]	celo, folios, grapadora, tijeras, tiza [+5 unidades lexicais]	celo, diccionario, folios, grapadora, tijeras [+5 unidades lexicais]
<i>“Ven a divertirse”</i>	<i>Actividades de ocio</i>	bailar, cantar en un karaoke, escuchar música, jugar a las cartas, jugar al fútbol, jugar en el ordenador, ir a la playa, ir de compras, leer un libro, montar en bici, ver la tele, ver una película (peli) [12 unidades lexicais]	hacer surf, montar a caballo, montar en monopatín, nadar [+4 unidades lexicais]	jugar al baloncesto, jugar a los videojuegos, montar en monopatín, nadar, pasear, tocar la guitarra [+6 unidades lexicais]
<i>“¡Que hambre tengo!”</i>	<i>Alimentos y bebidas</i>	alubias, arroz, carne, fresas, leche, lechuga, lentejas, manzana, pan, patatas, pasta, pescado, plátano, pollo, queso, tomates, yogures, zanahorias [18 unidades lexicais]	aceite, aceite de oliva, bacalao, cereza, espinacas, helado, jamón York, melocotón, pavo, sandía, sandwich, tarta [+12 unidades lexicais]	aceite, aceite de oliva, harina, helado, jamón York, mantequilla, tarta [+7 unidades lexicais]
<i>“Cuidate”</i>	<i>Partes del cuerpo</i>	boca, brazo, cabeza, codo, cuello, hombro, mano, nariz, ojos, orejas, pie, pierna [12 unidades lexicais]	dientes, cejas, frente, mejilla, oídos, rodilla, tobillo [+7 unidades lexicais]	dientes, muñeca, rodilla, tobillo [+4 unidades lexicais]
<i>“Vamos de compras”</i>	<i>La ropa</i>	abrigo, botas, camisa, camiseta, chaleco, chándal, chaqueta, falda, pantalones, pantalones cortos, vaqueros, vestido, zapatillas, zapatos [14 unidades lexicais]	bufanda, corbata, gorra, pañuelo, traje [+5 unidades lexicais]	blusa, gorra [+2 unidades lexicais]
<i>“Mi casa es tu casa”</i>	<i>Partes de la casa (sin muebles)</i>	balcón, (cuarto de) baño, buhardilla, cocina, comedor, dormitorio, escaleras, garaje, habitación, jardín, despacho, recibidor, salón, sótano [14 unidades lexicais]	-----	-----

Figura 3 – Núcleos lexicais trabalhados nas aulas VARK

Atendendo a que “el cerebro registra con más facilidad lo que está estructurado que aquello que está desorganizado” (Jiménez, 1997-98:804), os núcleos lexicais foram abordados de uma forma explícita, por grupos semânticos, de modo a que os alunos desenvolvessem a capacidade de relacionar formas com significados e, assim, pudessem reter mais facilmente as unidades lexicais no seu léxico mental. Note-se, no entanto, que, ao longo das unidades didáticas, os alunos contactaram também de uma forma implícita com as unidades lexicais em estudo através da realização de atividades variadas, que visaram o desenvolvimento das suas competências de compreensão e de produção oral e escrita.

De modo a minimizar o enviesamento dos resultados e assim garantir a sua validade, todas as aulas relativas ao ensino dos núcleos lexicais selecionados foram planificadas de acordo com o mesmo esquema (Figura 4).

Pré-tarefa	<i>A professora apresenta entre 12 a 18 itens lexicais por meio de powerpoint. A cada slide corresponde um item lexical, sendo primeiro exibida uma imagem ilustrativa e só depois a respetiva forma escrita. Durante este processo, os alunos são incentivados a identificar cada conceito, utilizando se possível, a língua espanhola. Além disso, são exibidas frases nas quais cada item lexical é utilizado em contexto e, se relevante, são estabelecidas associações com outros vocábulos ou contrastes com o português.</i>
Tarefa	<i>Trabalhando de uma forma colaborativa (par, pequeno ou grande grupo), os alunos cumprem uma ou mais tarefas que implicam o uso dos itens lexicais apresentados. As tarefas variam de acordo com o estilo de aprendizagem associado a cada aula.</i>
Pós-tarefa	<i>Os alunos realizam um ou mais exercícios de consolidação relativos ao léxico apresentado na aula.</i>

Figura 4 – Esquema utilizado para a planificação das aulas relativas ao ensino explícito dos núcleos lexicais selecionados

Simultaneamente, foi elaborado um Plano de Intervenção (Figura 5) de acordo com o qual a cada núcleo lexical foi aleatoriamente associado o estilo de aprendizagem menos representativo (visual) ou mais representativo (multimodal) do universo dos alunos que integram este estudo, tendo as estratégias e atividades de cada unidade didática sido selecionadas em função daqueles.

Plano de Intervenção da P.E.S.				
Título da Unidade Didática	Núcleo Lexical	Estilo de Aprendizagem	Estratégias / Atividades	Modalidade(s) percetual(ais) dominante(s)
"En el instituto"	Material escolar	(-) Visual	Mapa mental multimédia	V
"Ven a divertirse"	Actividades de ocio	(+) Multimodal	Atividade "Descubre mi mitad"	A / R
			Jogo da mímica	V / K
"¿Que hambre tengo!"	Alimentos y bebidas	(+) Multimodal	Atividade "Pirámide de la alimentación saludable"	V / R / K
			Atividades de compreensão oral	A / R
"Cuidate"	Partes del cuerpo	(+) Multimodal	Jogo do Bingo	V / A / R
			Jogo "Simon dice..."	A / K
"Vamos de compras"	La ropa	(-) Visual	Jogo do dominó	V
			Atividade "¿Qué estás viendo?"	
"Mi casa es tu casa"	Partes de la casa (sin muebles)	(-) Visual	Atividades baseadas na visualização do vídeo "Una casa especial"	V
			Atividade "¿Te acuerdas del alfabeto?"	

Figura 5 – Plano de intervenção da P.E.S.

Devemos, no entanto, ressaltar o facto de que, segundo Fleming (2012:79), "[f]ew teaching strategies are purely in one mode". A título de exemplo refere este autor que as pessoas tendem a categorizar todas as experiências visuais como adequadas para todos aqueles que apresentam uma preferência visual. Contudo, "each visual experience is usually loaded with 'extraneous' Aural, Kinesthetic and Read/write material" (*ibidem*). Por esta razão, as estratégias/atividades foram selecionadas atendendo às respetivas modalidades percetuais dominantes, segundo as sugestões apresentadas por Fleming (2012:51, 60, 64, 68, 69), que, na nossa opinião, se apresentam como um guia geral que deve ser adaptado de acordo com as especificidades de cada área disciplinar e com os conteúdos a lecionar. Foram ainda consideradas as tipologias de estratégias e de atividades elencadas por alguns autores, nomeadamente Estaire (2007:401-413) e Gómez (2004b:804-807), como as mais eficazes para o ensino-aprendizagem de léxico em LE.

Por referência ao estilo de aprendizagem apresentado por um menor número de alunos – o visual – foram planificadas três unidades didáticas³¹. No âmbito da

³¹ Uma vez que todas as unidades didáticas elaboradas no âmbito da nossa investigação seguem a mesma metodologia (*Task-Based Language Teaching*), decidimos incluir a planificação de apenas duas

unidade didática “En el instituto”, os alunos elaboraram, em grupos de 3 ou 4 alunos, mapas mentais multimédia utilizando a ferramenta Popplet³² (anexo 5), os quais foram depois apresentados à turma. Nesses mapas, os alunos puderam incluir não só a forma escrita dos itens lexicais em estudo, mas também outros elementos multimédia, nomeadamente imagens e vídeos. De modo a que a tarefa pudesse ser cumprida com rigor, foi excecionalmente necessário utilizar duas aulas de 50 minutos³³, as quais tiveram lugar numa sala equipada com computadores. Por sua vez, no âmbito da unidade didática “Vamos de compras”, foi realizado um jogo do dominó relativo ao núcleo lexical relacionado com o vestuário (anexo 6) e foi também levada a cabo a atividade “¿Qué estás viendo?” (anexo 7). Para a realização do jogo do dominó, antes de os alunos serem divididos em grupos de 4 alunos e de lhes ser facultado o material (5 peças a cada aluno), foram fornecidas as instruções. Cada peça do dominó apresentava uma imagem alusiva ao núcleo lexical em estudo e também um item lexical, devendo os alunos à vez (seguindo a ordem dos ponteiros do relógio) ir completando o dominó de modo a que, no final, o primeiro item lexical correspondesse à última imagem. Por sua vez, a atividade “¿Qué estás viendo?” consistiu numa tarefa de descrição de imagens na qual os alunos deveriam descrever o vestuário de cada um dos modelos apresentados em *powerpoint*. No âmbito da unidade didática “Mi casa es tu casa” (anexo 8), os alunos visualizaram um vídeo alusivo ao núcleo lexical em estudo – as partes da casa –, tendo depois completado duas tarefas baseadas nesse mesmo vídeo (anexo 9): ordenar as partes da casa seguindo a sequência da sua visualização e associar os novos itens lexicais à respetiva imagem. Em seguida, os alunos realizaram outro exercício que continha unidades lexicais não contempladas no vídeo. Ainda nesta aula, os alunos foram chamados a cumprir, em pares, o desafio “¿Te acuerdas del alfabeto?” (anexo 10), que consistiu em organizar o mais rápido possível um conjunto de imagens ilustrativas dos itens lexicais em estudo (sem recurso a legenda), seguindo a ordem alfabética.

unidades didáticas como forma de ilustrar o trabalho prático realizado. Pela mesma razão, incluímos o plano de duas aulas relacionadas com o nosso objeto de estudo.

³² <http://popplet.com/>

³³ Estas aulas foram lecionadas no mesmo dia de forma sequencial, tendo para isso sido necessário recorrer ao sistema de permutas com um docente de outra disciplina.

Por referência ao(s) estilo(s) de aprendizagem(s) apresentado(s) pela maioria dos alunos – identificados como sendo multimodais – foram também planificadas três unidades didáticas, sendo que as atividades que integraram as aulas VARK foram selecionadas de modo a remeter para diferentes preferências percetuais. Assim, no âmbito da unidade “Ven a divertirte” (anexo 11), depois da fase de apresentação das unidades lexicais, os alunos realizaram em pares a atividade “Descubre mi mitad” (anexo 12), que consistiu em atribuir a cada aluno metade de uma expressão relacionada com atividades de tempos livres, devendo estes circular pela sala de aula de modo a descobrir a metade correspondente. Seguidamente, foi executado em grande grupo um jogo de mímica, tendo os alunos sido individualmente chamados para exemplificar uma das atividades aprendidas utilizando apenas gestos. No contexto da unidade didática “¡Que hambre tengo!”, foi proposta a construção de uma pirâmide dos alimentos com legendas (anexo 13) e foi realizado um exercício de audição existente no manual (anexo 14) no qual os alunos tinham de identificar as preferências gastronómicas de três jovens. Por sua vez, no âmbito da unidade didática “Cuídate”, foram levados a cabo dois jogos. Por um lado, cada aluno construiu (com desenhos elaborados por si e legendas) o seu próprio tabuleiro para o Jogo do Bingo (anexo 15). Por outro lado, foi também realizado o jogo “Simón dice...”, que consistiu em identificar corretamente em si próprio diferentes partes do corpo enunciadas pela professora ou por outros colegas.

3.3. Aprender léxico com estilo(s) nas aulas de Inglês Língua Estrangeira

No âmbito das escolas públicas portuguesas, o Inglês constitui-se como LE I desde o 5º ano de escolaridade, havendo, por isso, um desfasamento de dois anos³⁴ entre o nível de língua que um aluno apresenta a Espanhol ou a Inglês no 7º ano de escolaridade. Apesar disso, tanto os conteúdos socioculturais como a tipologia de atividades que pode ser posta em prática tendo em vista a aquisição de léxico em

³⁴ Através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, foi introduzido, com carácter obrigatório, o ensino do Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade. Esta medida entra em vigor de uma forma faseada a partir do ano letivo 2015/2016.

língua inglesa no 7º ano de escolaridade assemelham-se em grande medida ao que apresentámos no ponto anterior no âmbito da língua espanhola.

De facto, partindo da análise dos documentos orientadores para o ensino do Inglês que se encontram atualmente em vigor para este ciclo – nomeadamente o *Programa de Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1997b) e as *Metas Curriculares de Inglês (Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos)* da autoria de Cravo *et al.* (2013) -, constatamos que, no que diz respeito aos conteúdos socioculturais, se trabalham temáticas relacionadas com o Eu e a comunidade alargada (Ministério da Educação, 1997b:12), um núcleo aglutinador a partir do qual se procura conhecer não só o seu próprio entorno, mas também o dos outros de modo a compreender e a estabelecer comparações entre diferentes formas de estar e de viver. Neste nível de ensino, no âmbito da produção e interpretação de textos, as orientações programáticas preconizam que o aluno identifique o significado de palavras e frases isoladas, use o contexto para resolver problemas lexicais e associe vocabulário à ideia central (Ministério da Educação, 1997b:40). Paulatinamente, os alunos devem também utilizar e desenvolver estratégias de estruturação e consolidação da sua aprendizagem (Ministério da Educação, 1997b:54) tendo em vista a aquisição de léxico. Sugere-se, por exemplo, o uso de estratégias de memorização (mnemónicas, associação de palavras, repetições...), bem como a organização de palavras por grupos de significados ou outros (*ibidem*). Alicerçado no paradigma comunicativo, o Programa de Inglês “[p]rivilegia aquisições que integram o novo em estruturas e conceitos anteriormente adquiridos, estimulando uma reflexão constante sobre os processos que mais se adequam ao estilo cognitivo do aprendente” (Ministério da Educação, 1997b:6). Ainda que o *Programa de Inglês do 3º ciclo do ensino básico* (Ministério da Educação, 1997b) tenha sido elaborado há quase duas décadas, esta passagem evidencia a importância atribuída já nessa altura aos estilos de aprendizagem dos alunos. Com efeito, um dos objetivos para este ciclo de ensino passa por utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do respetivo processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 1997b:9). Para isso, os estudantes devem ser incentivados a descobrir gradualmente sob a orientação do professor as diferentes

facetar do respetivo processo de aprendizagem da LE, sendo uma delas o(s) seu(s) próprio(s) estilo(s) de aprendizagem.

No que diz respeito à tipologia de atividades, importa salientar que as atividades descritas no ponto anterior podem ser implementadas em qualquer aula de LE, incluindo a aula de Inglês. De facto, partindo da nossa experiência profissional, que conta com aproximadamente dez anos de lecionação da disciplina de Inglês a turmas do 3º ciclo do ensino básico, concluímos que as atividades de categorização ou classificação das unidades lexicais em diferentes conjuntos de acordo com a sua associação conceptual bem como as atividades de correspondência imagem-palavra contribuem eficazmente para a aquisição de léxico em LE, uma vez que versam sobre diferentes modalidades perceptuais, indo, por isso, ao encontro de diferentes estilos de aprendizagem. Para além disso, no âmbito do ensino do inglês, atribuímos uma grande importância às atividades de *brainstorming* como meio para recuperar conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao conteúdo a estudar. Com efeito, das *Metas Curriculares* para o 7º ano de escolaridade constam vários temas já tratados no 5º e/ou no 6º ano de escolaridade (Cravo *et al.*, 2013:34,36,38). Consequentemente, os alunos devem ser capazes de recuperar os itens lexicais aprendidos em anos anteriores, os quais servirão de ponto de partida para o alargamento do seu conhecimento lexical. Num outro contexto, consideramos que as atividades que incluem uma componente lúdica e/ou de competição contribuem também de uma forma efetiva para a aquisição de léxico, sobretudo nestes níveis iniciais de aprendizagem da LE, devido a diferentes motivos. Por um lado, as atividades lúdicas não só detêm um interesse intrínseco, que canaliza as energias tendo em vista alcançar um determinado objetivo, mas também mobilizam os esquemas mentais, estimulando o pensamento. Por outro lado, integram também as várias dimensões da personalidade (afetiva, motora e cognitiva), potenciando a motivação e o interesse dos alunos, fatores fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito da aula de Inglês, são, de facto, muito numerosas e variadas as estratégias e atividades que podem ser implementadas tendo em vista a aquisição de léxico. A observação direta efetuada por nós ao longo dos anos tem demonstrado que devemos apostar num leque variado de estratégias e atividades, dado que só assim

conseguiremos atender aos perfis dos alunos que conformam cada grupo-turma, potenciando todos os estilos de aprendizagem existentes em cada sala de aula.

CAPÍTULO II: Refletir para mudar

1. A recolha de dados: metodologia e instrumentos

A recolha dos dados relativos a esta investigação foi efetuada ao longo de três fases por meio de instrumentos distintos, que possibilitaram a análise qualitativa e quantitativa dos resultados, bem como a necessária triangulação de dados.

Numa primeira fase, foram aferidos os estilos de aprendizagem dos alunos bem como algumas das suas preferências e percepções no que diz respeito ao desenvolvimento da competência léxica em LE. Neste sentido, os estudantes procederam ao preenchimento do inventário VARK e de um questionário inicial, cujos resultados já foram apresentados e analisados no ponto 3.1 do capítulo anterior.

Na segunda fase, que coincidiu com a lecionação das aulas VARK, foram utilizados os seguintes instrumentos para a recolha de dados:

1) Procedeu-se à observação direta do desempenho e do envolvimento dos alunos nas atividades propostas (anexo 16).

2) Foi implementada a atividade “Ya conozco el campo léxico de...” (anexo 17), que se destacou como uma das preferidas pelos estudantes aquando da análise dos dados do questionário inicial. Esta consistiu em solicitar aos alunos, no início da aula seguinte à lecionação de cada aula VARK, o registo do maior número de itens lexicais relacionados com o núcleo lexical em estudo durante o tempo-limite de dois minutos, sendo as fichas imediatamente recolhidas. Levada a cabo várias vezes ao longo do ano, esta atividade foi apresentada aos alunos sob a forma de desafio e teve como objetivo principal testar a memória a curto prazo no que diz respeito ao conhecimento dos núcleos lexicais apresentados. Foi também utilizada para detetar os erros ortográficos mais frequentes e, conseqüentemente, monitorizar e reorientar o processo de ensino-aprendizagem de léxico em LE.

3) Foram ainda considerados os resultados obtidos pelos alunos nos exercícios lexicais incluídos nos testes de avaliação sumativa relativos aos domínios da gramática/vocabulário³⁵ (anexos 18 e 19).

Por último, após a lecionação de todas as unidades didáticas, os alunos foram convidados a responder a um questionário Final (anexo 20), cujo objetivo foi aferir as suas preferências e opiniões face às estratégias e atividades implementadas no âmbito das aulas VARK.

2. Descrição e reflexão sobre os resultados

Começando por refletir sobre os dados obtidos a partir da observação direta, importa destacar o empenho e a motivação da maioria dos alunos não só relativamente ao processo de aquisição de léxico, mas também na generalidade das tarefas propostas no âmbito das aulas VARK. De facto, por um lado, os alunos demonstraram, no âmbito de todas as unidades didáticas, uma grande curiosidade e vontade de aprender relativamente aos núcleos lexicais que lhes eram apresentados, algo que se notou nos inúmeros pedidos para lhes serem dadas a conhecer outras unidades lexicais que não haviam sido sinalizadas como as mais frequentes. Sempre que surgiram, estas solicitações foram rentabilizadas pela docente como oportunidades de aprendizagem que serviram para alargar o conhecimento lexical dos alunos. Por esta razão, para além das unidades lexicais pré-selecionadas pela docente, houve outras que foram apresentadas e adquiridas pelos alunos, tal como foi possível constatar na atividade “Ya conozco el campo léxico de...”, cujos resultados serão apresentados adiante. Aquando da fase de apresentação dos núcleos lexicais (pré-tarefa), verificámos que a maioria dos alunos optou por registar os novos items lexicais não só na língua-meta, mas também a respetiva tradução, a qual não constava dos *powerpoints* apresentados nem havia sido aconselhada pela docente. Na verdade, embora não haja consenso quanto às vantagens de se recorrer à LM, existem vários

³⁵ De acordo com critérios de avaliação elaborados e aprovados pelo Departamento de Línguas do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, em cada período, os alunos foram avaliados por meio de cinco testes de avaliação sumativa. Cada teste versava sobre um domínio diferente, a saber: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção/interação oral e gramática/vocabulário.

investigadores, como por exemplo Lewis (1993), Nation (2001) e Gómez (2004b) que consideram que, sobretudo nos níveis iniciais, esta pode ser uma estratégia benéfica, uma vez que permite que o aluno desenvolva as suas capacidades de inferência e, assim, organize o seu léxico mental. Além disso, quando inquiridos informalmente acerca deste hábito, os alunos expressaram a sua necessidade de elaborar listas de vocabulário com recurso à tradução, uma vez que estas lhes permitiam sistematizar a informação e facilitavam o estudo autónomo. A preferência por este tipo de organização da informação pode também ser justificada pela argumentação de Coll *et al.* (1995:207) que referem que

[...] mediante a organização, a criança que tem que recordar uma lista de palavras reconhece que umas referem-se a seres inanimados, outras a plantas e outras a animais, o que lhe permite agrupá-las, tornando sua evocação mais fácil que utilizando a pura repetição. Esta estratégia permite agrupar a informação na memória a curto prazo e, ao mesmo tempo, possibilita um armazenamento significativo na memória a longo prazo, fazendo com que sua retenção seja mais permanente e a sua recuperação mais simples.

Por outro lado, a variedade de estratégias e atividades implementadas revelou-se também como uma fonte de motivação, em especial todas aquelas que incluíram elementos lúdicos e de competição. Com efeito, independentemente do(s) estilo(s) de aprendizagem subjacente(s) à seleção de cada um dos jogos, foi possível constatar uma grande adesão dos alunos de ambas as turmas relativamente às suas dinâmicas bem como o esforço para interagir na língua-alvo, uma regra transversal a todos os jogos e monitorizada de perto pela docente. A utilização de atividades lúdicas em sala de aula constituiu-se, assim, como uma mais-valia, que permitiu promover não só momentos de exposição reiterada aos novos itens lexicais, mas também o desenvolvimento das competências de produção oral, além de estimular um bom ambiente de sala de aula.

Outra atividade cuja dinâmica merece ser referenciada foi a da elaboração de mapas mentais com recurso à ferramenta *Popplet*. A partir da observação direta, pudemos constatar a grande apetência da generalidade dos alunos relativamente ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Com efeito, a transposição do novo conteúdo lexical para um suporte digital estimulou a motivação e a autonomia dos alunos ao mesmo tempo que os expôs a vários estímulos visuais que contribuíram,

na nossa opinião, para a incorporação das novas unidades lexicais no seu léxico mental.

A observação direta permitiu-nos ainda verificar que as dinâmicas de trabalho selecionadas no âmbito das aulas VARK (trabalho a pares, em pequeno ou grande grupo) se revelaram bastante eficazes no sentido de potenciar o envolvimento dos alunos nas tarefas, conferindo-lhes uma forte componente social e afetiva, que, tal como refere Arnold (2006:s.p.), é fundamental para que a aquisição de léxico em LE seja efetiva.

A atividade “Ya conozco el campo léxico de...” foi, no nosso entender, muito útil não só para confirmar as perceções obtidas a partir da observação direta em contexto de sala de aula, mas sobretudo para aferir o verdadeiro impacto das estratégias e atividades selecionadas em função dos estilos de aprendizagem dos alunos no processo de aquisição de léxico.

Núcleo Lexical	Turma	Total de unidades lexicais ensinadas	Unidades lexicais registadas pelos alunos, em média (f)	Unidades lexicais registadas pelos alunos, média (%)	Listagem das 5 unidades lexicais mais frequentes
<i>Material escolar</i>	7º I	19	12	63,1%	boli, cuaderno, lápiz, libro, mochila
	7º J	19	13	68,4%	calculadora, cuaderno, lápiz, libro, mochila
<i>Actividades de ocio</i>	7º I	16	13	81,2%	bailar, cantar, jugar al fútbol, nadar, ver la tele
	7º J	18	14	77,7%	cantar, jugar al fútbol, jugar en el ordenador, nadar, ver la tele
<i>Alimentos y bebidas</i>	7º I	30	23	76,6%	aceite, arroz, carne, pan, tomates
	7º J	25	20	80%	arroz, carne, pan, pasta, tomates
<i>Partes del cuerpo</i>	7º I	19	16	84,2%	boca, brazo, cabeza, mano, nariz
	7º J	16	12	75%	boca, cabeza, mano, nariz, oreja
<i>La ropa</i>	7º I	19	9	47,3%	botas, camisa, vaqueros, vestido, zapatillas
	7º J	16	11	68%	botas, blusa, camisa, vestido, zapatos
<i>Partes de la casa</i>	7º I	14	9	64,2%	baño, cocina, dormitorio, jardín, salón
	7º J	14	10	71,4%	baño, cocina, comedor, jardín, salón

Figura 6 – Dados obtidos a partir da análise da atividade “Ya conozco el campo léxico de...”

A partir da análise da Figura 6, podemos constatar que, em média, os alunos de ambas as turmas foram capazes de registar um maior número de unidades que integram núcleos lexicais apresentados de uma forma multimodal, isto é, de acordo com o seu estilo de aprendizagem dominante. De facto, os núcleos lexicais “actividades de ocio”, “alimentos y bebidas” e “partes del cuerpo” foram, como já havíamos visto, trabalhados em sala de aula através de tarefas que apelaram às diferentes modalidades perceptuais. Os dados agora obtidos permitem-nos concluir que a pluralidade de estratégias e atividades selecionadas em função do estilo de aprendizagem dominante em ambas as turmas bem como o contacto reiterado e sob estímulos diferentes com as novas unidades lexicais contribuiu de uma forma efetiva para a fixação de léxico na memória a curto prazo.

Por outro lado, ao analisar a listagem das unidades lexicais registadas com maior frequência por parte dos alunos, verificamos que estes memorizaram com maior facilidade os itens lexicais cuja grafia, sonoridade e/ou significado se aproxima(m) mais da língua portuguesa, o que vai ao encontro das constatações de Baralo (2007:390). Além disso, embora vários estudantes tenham registado unidades lexicais que ocorrem com menor frequência, é relevante salientar que a generalidade dos alunos memorizou sobretudo unidades lexicais que fazem parte do seu quotidiano, isto é, que são mais frequentes, o que nos permite concluir que este é de facto um dos critérios que devemos considerar aquando da seleção do léxico a ensinar.

A atividade “Ya conozco el campo léxico de...” foi também útil para perceber e, conseqüentemente, intervir sobre algumas oscilações ortográficas e de acentuação apresentadas por alguns estudantes. Com efeito, neste nível de ensino inicial, verificam-se algumas hesitações por parte dos alunos, decorrentes da influência exercida pela sua LM, que se refletem na ortografia (ex.: ‘lápiz’ em vez de ‘lápiz’, ‘sapato’ em vez de ‘zapato’, ‘futbol’ em vez de ‘fútbol’, etc.) e sobre as quais se deve intervir de modo a impedir uma eventual fossilização.

Por sua vez, os resultados obtidos pelos alunos nos exercícios lexicais incluídos nos testes de avaliação sumativa deixam claro que o processo de aquisição de léxico foi bem sucedido. De facto, quando confrontados com diferentes tipologias de exercícios, os alunos foram, de um modo geral, capazes de resolvê-los corretamente, o

que se constata através da análise das médias gerais de cada exercício (superiores a 80% em todos os casos). No entanto, no que diz respeito a este instrumento de recolha de dados, devemos estar cientes de que os alunos tiveram a oportunidade de estudar os conteúdos de uma forma autónoma, recorrendo (se assim o entendessem) a estratégias, atividades e materiais diferentes dos utilizados em aula e que, por isso, poderiam remeter para diferentes estilos de aprendizagem.

Os dados aferidos por meio do questionário final (anexo 21), aplicado depois da leção de todas as aulas VARK, permitiram-nos não só reforçar algumas das constatações realizadas na sequência de resultados obtidos por meio de outros instrumentos, mas também conhecer as perceções dos alunos face a alguns aspetos da nossa intervenção. Com efeito, a análise dos dados obtidos permite-nos, desde logo, constatar que, de um modo geral, os alunos consideraram que as estratégias e atividades implementadas nas aulas VARK contribuíram positivamente para a aquisição de léxico (*cf.* gráfico relativo à pergunta 1). De entre todas as estratégias/atividades, os alunos destacaram como muito úteis as seguintes: jogo do bingo (65%), organização das palavras por campos lexicais (60%), jogo da mímica (58%), jogo “Simón dice...” (54%) e a atividade “Descubre mi mitad” (47%). Estes resultados permitem-nos, por um lado, confirmar que a apresentação das unidades lexicais de uma forma explícita através da sua organização por campos lexicais se revelou uma estratégia eficaz e que não só contribuiu para a aquisição de léxico como também foi ao encontro das expectativas dos alunos. Por outro lado, as estratégias e atividades levadas a cabo nas aulas cujo ensino se pretendia multimodal foram tendencialmente consideradas pelos alunos como muito eficazes, o que reforça a ideia de que a seleção das estratégias e atividades deve ser realizada em função dos estilos de aprendizagem dos alunos e do seu interesse intrínseco (realçamos aqui a importância da componente lúdica e de competição), entre outros fatores.

Neste questionário, para além de inquirir os alunos acerca das estratégias e atividades consideradas por eles como as mais eficazes para a aquisição de vocabulário, pretendemos também conhecer a sua opinião acerca das estratégias e atividades que suscitaram um maior grau de motivação (*cf.* gráfico relativo à pergunta 2). Os resultados revelam que os alunos apreciam atividades que mobilizam diferentes

estilos de aprendizagem – nomeadamente a organização das palavras por campos lexicais (53%) e as atividades “Descubre mi mitad” (43%) e “Pirámide de los alimentos” –, mas são os jogos didáticos que estimulam uma maior motivação. De facto, os jogos da mímica (69%), do Bingo (57%), “Simón dice...” (51%) e do dominó (43%) foram eleitos como os mais motivadores, o que reforça o papel preponderante dos jogos didáticos no contexto de ensino-aprendizagem de LE, sobretudo nos níveis iniciais.

De um modo geral, tal como já havíamos constatado por meio da observação direta, os alunos demonstram gostar de trabalhar de uma forma colaborativa, preferindo o trabalho em pequeno grupo (34%), em grande grupo (28%) e em pares (24%) ao trabalho solitário (*cf.* gráfico relativo à pergunta 3). No contexto de uma aula de LE, pese embora a inegável importância do trabalho individual, é, de facto, muito importante estimular a interação entre os alunos por meio de tarefas que lhes possibilitem desenvolver não só as suas competências linguísticas, mas também a sua autonomia. Refere Willis (1996:35) que o trabalho em grupo e/ou pares torna o aluno mais confiante para experimentar a língua e permite-lhe interagir de forma espontânea. Acresce que, como está num ambiente de informalidade, sente-se mais à vontade para corrigir eventuais erros dos colegas e aprende também com eles.

Neste questionário final, foram ainda incluídas duas perguntas relativas aos estilos de aprendizagem. Por um lado, os alunos foram questionados acerca da utilidade de conhecer o seu estilo de aprendizagem (*cf.* gráfico relativo à pergunta 4.1), sendo que 84% considera que esta foi uma informação útil. Por outro lado, 60% dos inquiridos confirma que esta informação contribuiu para a alteração dos seus métodos de estudo (*cf.* gráfico relativo à pergunta 4.2). Constata-se, assim, que, apesar de futuramente ser necessário realizar um trabalho mais individualizado no sentido de ajudar os alunos a aproximar os seus métodos de estudo dos respetivos estilos de aprendizagem, a intervenção levada a cabo durante a P.E.S. permitiu sensibilizá-los e consciencializá-los para a importância dos estilos de aprendizagem no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Conclusão e considerações finais

No contexto do ensino-aprendizagem de uma LE, o domínio do léxico afigura-se como um aspeto de grande importância, que influencia o desenvolvimento das competências de compreensão e de produção oral e escrita. Devemos, no entanto, notar que a construção do léxico mental de um indivíduo se apresenta como um processo lento, gradual e altamente individualizado, que requer a combinação de diferentes variáveis e situações de aprendizagem. No contexto da nossa investigação, foi delineado um plano de intervenção composto por situações de aprendizagem diversas cujo objetivo foi aferir o contributo dos estilos de aprendizagem – uma das variáveis que devemos considerar no âmbito do processo de ensino-aprendizagem – para a aquisição de léxico em LE.

Perante os resultados obtidos, consideramos, em primeiro lugar, que a abordagem do léxico por via explícita se assumiu como uma aposta válida, uma vez que contribuiu de forma efetiva para a aquisição de léxico. Por conseguinte, embora a abordagem comunicativa dê primazia ao ensino do léxico por via implícita (Leiria, 2001:333), consideramos que ambas as abordagens são relevantes, devendo ser conjugadas tendo em vista o desenvolvimento da competência lexical dos alunos.

Em segundo lugar, parece-nos claro que a implementação de estratégias e de atividades selecionadas em função dos estilos de aprendizagem dos alunos funciona como um elemento facilitador no âmbito do processo de aquisição de léxico em LE. De facto, perante aulas preparadas em função do estilo de aprendizagem mais e menos dominante, as turmas reagiram de forma semelhante, conseguindo obter melhores resultados na sequência de aulas que atenderam ao estilo de aprendizagem evidenciado por um maior número de alunos. Tal como referem Sankey *et al.* (2010:853), “students may feel more comfortable and perform better when learning in environments that cater for their predominant learning style”. Este facto, porém, não invalida a importância e a pertinência do desenvolvimento do(s) estilo(s) de aprendizagem menos dominante(s), os quais carecem, na nossa opinião, de uma intervenção junto dos alunos mais demorada e focalizada, algo que não seria exequível no contexto desta investigação.

Por outro lado, parece-nos também pertinente salientar que a variedade de estratégias e de atividades definidas no âmbito deste estudo contribuiu para uma efetiva aquisição de léxico em LE. Com efeito, os dados permitem-nos declarar que estas foram não só eficazes, mas também motivantes para a generalidade dos alunos que fizeram parte da nossa amostra. Foi, por isso, importante fomentar a diversidade de estratégias e de atividades como forma de envolver os estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem, sobretudo se tivermos em atenção o facto de grande parte deles ser multimodal.

Em terceiro lugar, consideramos que o conhecimento dos estilos de aprendizagem existentes numa sala de aula constitui um aspeto fundamental não só para os professores, mas também para os alunos. De facto, enquanto docentes, podemos, a partir deste dado, regular e desenvolver as nossas práticas letivas. Por outro lado, também os próprios alunos devem ser conhecedores dos respetivos estilos de aprendizagem, uma vez que essa informação – se paulatinamente trabalhada junto deles – pode potenciar um maior envolvimento e motivação face ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, importa referir que este estudo, tal como outros da mesma natureza, apresenta não só potencialidades, mas também alguns constrangimentos que devem ser assinalados. Em primeiro lugar, ressalvamos o facto de que apenas 58 sujeitos participaram na investigação, sendo que todos eles frequentam o mesmo estabelecimento de ensino. Futuramente, será profícuo alargar esta investigação a um maior número de alunos e a outros estabelecimentos de ensino, tanto da rede pública como da rede privada, localizados em diferentes contextos socioeconómicos, de modo a aferir, com base num maior conjunto de dados, o contributo dos estilos de aprendizagem para a aquisição de léxico em LE. Por outro lado, embora tenhamos definido como público-alvo alunos que estão a iniciar a aprendizagem da LE, consideramos também relevante implementar o mesmo tipo de investigação junto de estudantes que frequentam outros níveis de ensino e que, por essa razão, possuem já uma competência lexical mais ampla e desenvolvida. Em segundo lugar, os resultados apresentados e que estiveram na base das nossas reflexões e conclusões correlacionam-se com as estratégias e atividades que foram por nós selecionadas em

determinado momento atendendo não só aos estilos de aprendizagem mais e menos dominantes nas turmas com as quais trabalhamos, mas também aos temas subjacentes a cada unidade didática. No futuro, será relevante selecionar e implementar outras estratégias e atividades, tanto junto deste grupo de alunos como de outros, no âmbito de diferentes temáticas.

De um modo geral, efetuamos um balanço positivo do trabalho desenvolvido ao longo da nossa P.E.S., que permitiu confirmar o contributo efetivo exercido pelos estilos de aprendizagem dos alunos sobre o processo de aquisição de léxico em LE.

Referências bibliográficas

- Aitchison, J. (1994). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell Publishers
- Alba, V. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE. *Revista de Didáctica MarcoELE*. **13**: 1-14. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia_lexica.pdf
- Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a – aprender a enseñar – vol. 2*. Madrid: Edelsa
- Arnold, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. In FIAPE – Federación Internacional de Profesores de Español (org.). *Actas de FIAPE – I Congreso internacional: el español, lengua del futuro*. Toledo, pp. 1-13. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. In C. Villalba (ed.). *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007*. Munique: Instituto Cervantes, 384-399. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Benítez, P. (1994). ¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?. *Revista MarcoELE*. **8**: 9-12. Madrid: Cuadernos del tiempo libre. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_benitez.pdf

- Bernardes, E. e Hanna, M. (2009). How do management students prefer to learn? Why should we care?. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 3,1: 1-13.
- Bernardo, A. M. (2010). O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2 (Alemão). *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 5: 27-40. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8963.pdf>
- Bligh, D. (1970). The case for a variety of teaching methods in each lesson. *British Journal of Medical Education*. 4: 202-209. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.1970.tb01625.x/abstract>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Londres: George Allen & Unwin LTD. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/282522/mod_resource/content/1/Bloomfiel%20%281933%29.pdf
- Bravo, M^a P. C. e Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar
- Bruner, J (1967). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press
- Cabrera, J. e Farinas, A. (2001). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Pp. 1-10. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://rieoei.org/1090.htm>
- Carter, R. e McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. Routledge
- Cassany, D., Luna, M. e Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cervero, M^a J. e Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa
- Chomsky, N. e Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. Nova Iorque: Harper and Row
- Coll, C.; Palacios, J. e Marchesi, A. (Orgs.) (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva – Vol.1*. Porto Alegre: Artmed Editora

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Conselho da Europa/Edições ASA. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf
- Correia, M. e Lemos, L. (2005). *Inovação lexical em português*. Lisboa: Edições Colibri, Associação de Professores de Português
- Cravo, A.; Bravo, C. e Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês (Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos)*. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_de_inglés_homologadas_13_de_maio_2013.pdf
- Dunn, R. (1984). Learning style: State of the science. *Theory into Practice*, Vol. 23, 1: 10-19. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://media.cefp.org/dc2009/LearningStyleStateofScience.pdf>
- Dunn, R. (1986). Learning styles: link between individual differences and effective instruction. *North Carolina Educational Leadership*. Vol. 2, 1: 4-22
- Estaire, S. (2007). Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas. In C. Pastor (ed.). *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007*. Munique: Instituto Cervantes, 400-413. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/05_estaire.pdf
- Fleming, N. (1995), I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom. In A. Zelmer (ed.). *Research and Development in Higher Education, Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia*. Vol. 18: 308 – 313. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/different_not_dumb.pdf
- Fleming, N. (2012). *Teaching and learning styles – VARK strategies*. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/VARK-Teaching-and-Learning-Styles.pdf>

- Fleming, N. e Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree!. *Educational Developments, SEDA Ltd. 7.4*: 4-7. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>
- Fleming, N. e Bonwell, C. (2013). *How do I learn best? A student's guide to improved learning*. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/How-Do-I-Learn-Best.pdf>
- Fleming, N. e Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*. Vol. 11: 137-143. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=po> dimproveacad
- Gairns, R. e Redman, S. (1986). *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press
- Galeano, E. (1998). *Las Palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos S. R. L.
- García Giménez, C. (2008). *La adquisición de vocabulario en la clase de ELE*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Fundación Comillas. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-adquisicin-del-vocabulario-en-la-clase-de-ele-0/>
- Gilakjani, A. (2011). Visual, auditory, kinaesthetic learning styles and their impacts on English language teaching. *Journal of Studies in Education*. Vol. 2, 1: 104-113. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://brainbutter.com.au/wp/wp-content/uploads/2013/01/Visual-Auditory-Kinaesthetic-.pdf>
- Giovannini, A.; Martín, E.; Rodríguez, M. e Simón, T. (1996). *Profesor en Acción 2*. Madrid: Edelsa
- Gómez, J. (2004a). La subcompetencia léxico-semántica. J. Sánchez e I. Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 491-510
- Gómez, J. (2004b). Los contenidos léxico-semánticos. In J. Sánchez e I. Santos (eds.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 789-810

- Grande, V. (2000). Actividades para el aprendizaje del léxico: Análisis y propuesta. In M^a Zorraquino e C. Pelegrín (eds.). *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 413-421. Acedido a 15 de setembre 2016 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0413.pdf
- Harley, B. (1995). *Lexical issues in language learning*. Ann Harbor: Language Learning
- Harmer, J. (2002). *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman
- Hein, T. e Budny, D. (1999). Teaching to students' learning styles: Approaches that work. *Frontiers in Education Conference, 1999*. Vol. 2: 12C1/7 - 12C1/14. Acedido a 15 de setembre 2016 em: <https://www.computer.org/csdl/proceedings/fie/1999/5643/02/00841622.pdf>
- Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *Revista de Adquisición de la Lengua Española*. 8: 35-49. Acedido a 15 de setembre 2016 em: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1
- Higueras, M. (2008). Nuevas técnicas para enseñar léxico. In *V Encuentro Práctico de Profesores de ELE – Wurzburg*. Madrid: Difusión, 79-85. Acedido a 15 de setembre 2016 em: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. P. Robinson (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 258-287. Acedido a 15 de setembre 2016 em: <http://dare.uva.nl/document/2/165045>
- Jiménez, R. M^a (1997-98). La memoria y el aprendizaje del Inglés en el aula. *CAUCE – Revista Internacional de Filología y su Didáctica*. 20-21: 797-811. Acedido a 15 de setembre 2016 em: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_37.pdf
- Krashen, S. e Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon

- Leite, W. L.; Svinicki, M. e Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait-multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement. Educational and Psychological Measurement*. Vol. 70, 2: 323-339. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://epm.sagepub.com/content/early/2009/08/31/0013164409344507uni>
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Liangpanit, C. (2013). Integrating vocabulary into an English course in the Thai context for Thai EFL learners: Research to practice. *Journal of Education Naresuan University*. Vol. 15, 2: 108-116. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://www.east.spu.ac.th/journal/booksearch/upload/1324-1307_17.pdf
- Macedonia, M. (2015). Learning Styles and Vocabulary Acquisition in Second Language: How the Brain Learns. *Frontiers in psychology*. 6: 1-4. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4658417/pdf/fpsyg-06-01800.pdf>
- Marcy, V. (2001). Adult Learning Styles: How the VARK Learning Styles Inventory Can be Used to Improve Student Learning. *Perspectives on Physician Assistant Education*. Vol. 12, 2: 117-120. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/VanessaMarcy.pdf>
- Mateus, M. e Villalva, A. (2006). *Linguística*. Lisboa: Caminho
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press
- Mendes, A. e Junior, J. (2015). Revisão Sistemática da Literatura (RSL) das Teses e Dissertações Produzidas Acerca dos Estilos de Aprendizagem. *Revista Educaonline*. 9: 1-30. Acedido a 15 de setembro 2016 em: https://www.academia.edu/20586609/Revis%C3%A3o_Sistem%C3%A1tica_da_Literatura_RSL_das_Teses_e_Disserta%C3%A7%C3%B5es_Produzidas_Acerca_dos_Estilos_de_Aprendizagem?auto=download

- Merriam, S. e Caffarella, R. (1991). *Learning in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Ministério da Educação (1997a). *Programa de Língua Estrangeira-Espanhol, 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf
- Ministério da Educação (1997b). *Programa de Inglês, 3º Ciclo, LE I*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf
- Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros
- Morgan, R. e Baker, F. (2013). A Comparison of VARK Analysis Studies and Recommendations for Teacher Educators. In R. McBride e M. Searson (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013*. 1: 1381–1385. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://www.editlib.org/noaccess/48319/>
- Nasab, F. e Hesabi, A. (2014). On the relationship between learning style and the use of pictures in comprehension of idioms among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 4, 9: 1892-1897. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://ojs.academypublisher.com/index.php/tpls/article/view/tpls040918921897>
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nation, P. e Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. In J. Coady e T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press: 238-254
- Nattinger, J. e DeCarrico, J. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nuñez, F. (2008). Memoria y estilos de aprendizaje en la enseñanza del francés como lengua extranjera. *CAUCE – Revista Internacional de Filología y su Didáctica*. **31**: 259-273. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce31/cauce_31_015.pdf
- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum*. **11**: 33-50. Acedido a 15 de setembro 2016 em: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf
- Paribakht, T. e Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady e T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press: 174-200
- Pastora, J. F. (1990). *El vocabulário como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla
- Piaget, J. (1990). *The child's Conception of the world*. Nova Iorque: Littlefield Adams
- Revell, J. e Norman, S. (1999). *Handing over. NLP-based activities for language learning*. Londres, Saffire Press
- Richek, M.; Caldwell, J.; Jennings, J. e Lerner, J. (1996). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon
- Rubin, J e Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner: Toward learner autonom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers
- Sankey, M.; Birch, D. e Gardiner, M. (2010). Engaging students through multimodal learning environments: The journey continues. *Proceedings of 27th Annual ASCILITE Conference: Curriculum, Technology & Transformation for an unknown future*. Sydney, 852–863. Acedido a 15 de setembro 2016 em: https://eprints.usq.edu.au/9100/2/Sankey_Birch_Gardiner_Ascilite_2010_PV.pdf
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

- Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. C. Davison e J. Cummins (eds.). *The International Handbook of English Language Teaching*. Norwell, MA: Springer, 745-759. Acedido a 15 de setembro 2016 em: [http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/schmitt-n-\(2007\)-current-trends-in-vocabulary-learning-and-teaching-cummins-j-and-davison-c-\(eds\)-the-international-handbook-of-english-language-teaching-vol-2-springer.pdf](http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/schmitt-n-(2007)-current-trends-in-vocabulary-learning-and-teaching-cummins-j-and-davison-c-(eds)-the-international-handbook-of-english-language-teaching-vol-2-springer.pdf)
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*. **12**: 329-363. Acedido a 15 de setembro 2016 em: [http://www.hetutors.com/uploads/schmitt-n-\(2008\)-instructed-second-language-vocabulary-learning-language-teaching-research-12-3-329-363.pdf](http://www.hetutors.com/uploads/schmitt-n-(2008)-instructed-second-language-vocabulary-learning-language-teaching-research-12-3-329-363.pdf)
- Silver, H.; Strong, R. e Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press
- Smith, L. e Renzulli, J. (1984). Learning style preference: A practical approach for classroom teachers. *Theory into practice*. Vol. 23, **1**: 45-50
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. N. Schmitt e M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 237-257
- Soler, M. (2008). Aspectos relacionados con la enseñanza del léxico de E/LE. In J. Contreras (ed.). *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y Práctica Docente*. Onda: JMC, pp. 339-350. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2702714.pdf>
- Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Sternberg, R. (1990). Thinking styles: keys to understanding student performance". *Phi Delta Kappan*. Vol. 71, **5**: 366-371
- Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Massachusetts: Newbury House

- Swan, M. (2006). Chunks in the classroom: Let's not go overboard. *Teacher Trainer*, **20(3)**: 5-6. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/chunks-in-the-classroom.htm>
- Thornbury, S. (1998). Lexical approach: a journey without maps?. *Modern English Teacher*. **7**: 7-13. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://www.scottthornbury.com/articles.html>
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman
- Vilela, M. (1994). *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina
- Vilela, M. (1995). *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra: Livraria Almedina
- Vivanco, V. (2001). La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*. **12**: 177-187. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/958>
- VV. AA. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Harper Collins. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://www.birmingham.ac.uk/schools/edacs/departments/cels/research/resources/index.aspx>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods (2ª Ed)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Zimmerman, C. (1994). *Self-selected Reading and interactive vocabulary instruction: Knowledge and perceptions of word learning among L2 learners*. CA: University of Southern California. Acedido a 15 de setembro 2016 em: <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll20/id/584546>
- Zimmerman, C. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. J. Coady, e T. Huckin (eds.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 5-19

ANEXOS

Anexo 1 – Caracterização das Turmas 7º I e 7º J (documento emitido pelo INOVAR)

Caracterização da Turma

Escola : Escola Básica Ferreira de Castro

Ano : 7º Turma : I Ano Letivo : 2014/15

Dados dos Alunos

Género	Feminino	18	Masculino	11	Total	29								
Nº de retenções	0	21	1	5	2	3	Média	0,38	Total	29				
Retenções no ano de escolaridade atual	0	28	1	1	Média	0,03	Total	29						
Ano de escolaridade das retenções	2	1	3	3	4	1	5	1	Total	11				
Nacionalidade	Portugal	29	Total	29										
Idade	15	1	14	2	13	5	12	15	11	6	Média	12,21	Total	29
ASE	B	4	A	5	Total	9								
LE(I)	Inglês	28	Total	28										
LE(II)	Espanhol	29	Total	29										
Outros	Ensino articulado	0	NEE	5	Portugues lingua não materna	0								
Nº de negativas no ano anterior	0	18	1	5	2	5	5	1	Média	0,69	Total	29		

Caracterização da Turma

Escola : Escola Básica Ferreira de Castro

Ano : 7º Turma : I Ano Letivo : 2014/15

Disciplinas com negativa no ano anterior	Matemática	6	Educação Física	2	Inglês	2	Português	2	Total	20
	Educação Visual	2	Educação Tecnológica	2	Ciências Naturais	2	Tecnologias de Informação e Comunicação	1		
	Ciências Físico-Químicas	1								
O português é a tua língua materna?	Sim	27	Não	0					Total	27
Com quem vives habitualmente?	Pai, mãe e irmão	1	pai, mãe, irmã e avó	1	Pai, mãe e irmão	2	pai, mãe e irmão	1	Total	27
	Pai, mãe e irmã	1	pai, madrastra e irmã	1	Pai e mãe morto	1	Pai e mãe	2		
	Pai	2	mãe, pai, irmão e avó	1	Mãe, pai e irmão	1	mãe, pai e irmão	4		
	mãe, pai e irmã	2	Mãe, padrasto e irmão	1	mãe, irmão, padrasto	1	Mãe e pai	1		
	mãe e pai	1	Mãe e irmã	1	mãe	2				
Hora habitual de deitar	Entre as 21h e as 22h	3	Depois das 22h	0	Antes das 21h	0			Total	3
Hora habitual de levantar	Entre as 7h e as 8h	1	Depois das 8h	0	Antes das 7h	2			Total	3
Tens problemas de saúde?	Sim	10	Não	17					Total	27

Caracterização da Turma

Escola : Escola Básica Ferreira de Castro

Ano : 7º Turma : J Ano Letivo : 2014/15

Dados dos Alunos

Género	Masculino	15	Feminino	14	Total	29						
Nº de retenções	0	17	1	10	4	1	2	1	Média	0,55	Total	29
Retenções no ano de escolaridade atual	0	24	1	4	2	1	Média	0,21	Total	29		
Ano de escolaridade das retenções	2	1	3	1	4	1	5	2	Total	14		
Nacionalidade	Portugal	28	Brasil	1	Total	29						
Idade	17	1	13	9	12	15	11	4	Média	12,34	Total	29
ASE	B	5	A	8	Total	13						
LE(I)	Inglês	29	Total	29								
LE(II)	Espanhol	29	Total	29								
Outros	Ensino articulado	0	NEE	2	Portugues lingua não materna	0						
Nº de negativas no ano anterior	0	14	1	6	2	4	7	2	Média	1,69	Total	29
	6	1	10	1	5	1						

Caracterização da Turma

Escola : Escola Básica Ferreira de Castro

Ano : 7º Turma : J Ano Letivo : 2014/15

Disciplinas com negativa no ano anterior	Matemática	11	Inglês	7	Português	5	Educação Visual	4	Total	49	
	Geografia	4	Ciências Naturais	4	Francês	4	Ciências Físico-Químicas	3			
	Educação Tecnológica	2	Tecnologias de Informação e Comunicação	2	História	2	Formação Musical	1			
O português é a tua língua materna?	Sim	26	Não	0						Total	26
Com quem vives habitualmente?	vivo com os meus pais	1	pais e irmaos	1	pais e irmão	1	pais e irmã	1			
	PAIS e IRMAO	1	pais	1	pai,mãe,irmão	1	Pai,Mãe,Irmã	1			
	Pai,Mãe e irmã	1	pai, mãe, irmão e irmã	1	pai, mãe irmão	1	Pai, Mãe e Irmã	1			
	pai irmão e madrasta	1	pai o mae	1	mãe,pai,irmão	1	Mãe, pai e irmão	1			
	mae pai irmao irma	1	Mãe Pai e Irmã	1	mae e pai	1	mãe e irmão	3			
	Mãe	1	mãe	1	com o meu irmão e a minha mãe	1	Com a minha mãe,com o meu irmão e com o meu padrasto	1	Total	26	
Hora habitual de deitar	Entre as 21h e as 22h	8	Depois das 22h	6	Antes das 21h	2				Total	16
Hora habitual de levantar	Entre as 7h e as 8h	9	Depois das 8h	0	Antes das 7h	7				Total	16

Anexo 2 – Inventário VARK



Questionário - versão 7.1¹
(traduzido para português por Marina Cardoso)

NOME: _____ Turma: _____

Como Aprendo Melhor?

INSTRUÇÕES:

Escolhe a resposta que explica melhor as tuas preferências e circula a(s) letra(s) correspondente(s).
Podes escolher mais do que uma resposta se apenas uma não for suficiente.

- Gostas de *sítes* que têm:
 - coisas que possas clicar, mudar ou fazer.
 - canais de audio onde possas ouvir música, conversar e discutir.
 - informações e artigos interessantes.
 - um design interessante e efeitos visuais.
- Não tens a certeza como se escreve uma palavra: se é “exceção” ou “excessão”. Tu:
 - vês a palavra na tua mente e escreve-la como a vês.
 - pensas como a palavra soa e escreve-la.
 - procuras a palavra num dicionário ou na internet.
 - escreves as duas hipóteses num papel e escolhes uma.
- Queres planejar uma festa surpresa para um(a) amigo(a). Tu:
 - convidas amigos e deixas acontecer/improvisas.
 - imaginas a festa a acontecer.
 - escreves listas sobre o que fazer e o que comprar para a festa.
 - falas com os teus amigos por telemóvel ou por sms para teres mais ideias.
- Vais fazer algo especial para a tua família. Tu:
 - fazes algo que já fizeste antes.
 - pedes sugestões aos teus amigos.
 - procuras ideias e sugestões em livros, revistas, na internet...
 - procuras instruções escritas sobre o que fazer.
- Foste selecionado(a) como monitor(a) numa colónia de férias e os teus amigos consideram a ideia interessante. Tu:
 - descreves algumas das atividades da colónia.
 - mostras-lhes um mapa e fotos do lugar onde a colónia terá lugar.
 - começas a praticar as atividades que se realizarão na colónia.
 - mostras-lhes a lista das atividades da colónia.
- Estás prestes a comprar uma máquina fotográfica ou um telemóvel. Além do preço, o que mais influencia a tua decisão?
 - Experimentar ou testar o produto.
 - Ler os detalhes sobre o produto.
 - O design moderno do produto e se parece ter qualidade.
 - As explicações do(a) vendedor(a) sobre as características do produto.
- Lembra-te do momento em que aprendeste a jogar um jogo de computador ou um jogo de tabuleiro. Como aprendeste melhor?
 - Observando os outros primeiro.
 - Ouvindo as explicações do jogo e fazendo perguntas.
 - Observando as imagens e os esquemas das instruções.
 - Lendo as instruções.

¹ Adaptado de <http://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/the-vark-questionnaire-for-younger-people/>

8. Depois de leres uma peça de teatro, tens de elaborar um projeto, ao teu gosto, relacionado com ela. Nesse projeto, tu:
- escreves sobre a peça.
 - representas uma cena da peça.
 - desenhas algo relacionado com a peça.
 - fazes a leitura de um excerto da peça.
9. Vais montar o computador novo dos teus pais. Tu:
- lês as instruções que acompanham o computador.
 - telefonas ou envias um sms ou email a um(a) amigo(a) para que te explique o que deves fazer.
 - tiras o computador da caixa e comesças logo a montá-lo.
 - segues os esquemas e as imagens que te mostram o que deves fazer.
10. Precisas de dar direções a alguém para um lugar perto de onde te encontras. Tu:
- acompanhas a pessoa a esse lugar.
 - desenhas um mapa num pedaço de papel ou mostras um mapa através da internet.
 - escreves as direções para esse lugar sob a forma de lista.
 - explicas oralmente as instruções.
11. Tens um problema no joelho. Preferias que o médico:
- te mostrasse o que está mal através de um esquema.
 - te desse um artigo ou uma brochura que explicasse esse tipo de lesão.
 - te descrevesse o problema.
 - te demonstrasse o que está mal, usando um modelo plástico do joelho.
12. Estreou um novo filme. O que influencia mais a tua decisão de ir vê-lo (ou não)?
- Ouviste alguns amigos a falar sobre o filme.
 - Leste algumas críticas *online* ou numa revista.
 - Viste o *trailer* do filme.
 - É semelhante a outros filmes de que gostaste.
13. Preferes um(a) professor(a) que usa:
- demonstrações, modelos ou sessões práticas.
 - perguntas e respostas, debates e discussões em grupo.
 - livros e fotocópias.
 - imagens, esquemas, tabelas e mapas.
14. Estás a aprender a tirar fotos com a tua máquina fotográfica ou telemóvel novo(a). Gostarias que este(a) tivesse:
- exemplos de fotos boas e más para saberes como melhorá-las.
 - instruções claras e listas sobre o que fazer.
 - a oportunidade de perguntar e falar sobre a máquina fotográfica/telemóvel e as suas funcionalidades.
 - esquemas que mostrassem a máquina fotográfica/telemóvel e as suas funcionalidades.
15. Queres informações sobre um evento, uma competição ou um teste que fizeste/participaste. Gostarias de obter informações:
- que utilizem exemplos do que fizeste.
 - através de alguém que falasse contigo sobre o assunto em questão.
 - que utilizem uma descrição ou uma tabela com os teus resultados.
 - que utilizem gráficos mostrando os teus resultados.
16. Tens de fazer uma apresentação para uma disciplina diante da tua turma. Tu:
- preparas esquemas e utilizas gráficos para explicar as tuas ideias.
 - escreves algumas palavras-chave num papel e praticas o que vais dizer.
 - escreves todos os detalhes do teu discurso e decora-lo fazendo a sua leitura várias vezes.
 - reúnes muitos exemplos para que o teu discurso pareça mais real e prático.

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 3 – Questionário inicial aos alunos



QUESTIONÁRIO INICIAL

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É anónimo e tem como finalidade recolher informação relevante acerca da aprendizagem de vocabulário nas aulas de Espanhol em turmas de iniciação a esta língua estrangeira (7º ano de escolaridade).

Lê com atenção cada uma das seguintes afirmações e assinala com X a opção que melhor exprime a tua opinião de acordo com a seguinte escala:

1. Nunca	2. Às vezes	3. Frequentemente	4. Sempre
----------	-------------	-------------------	-----------

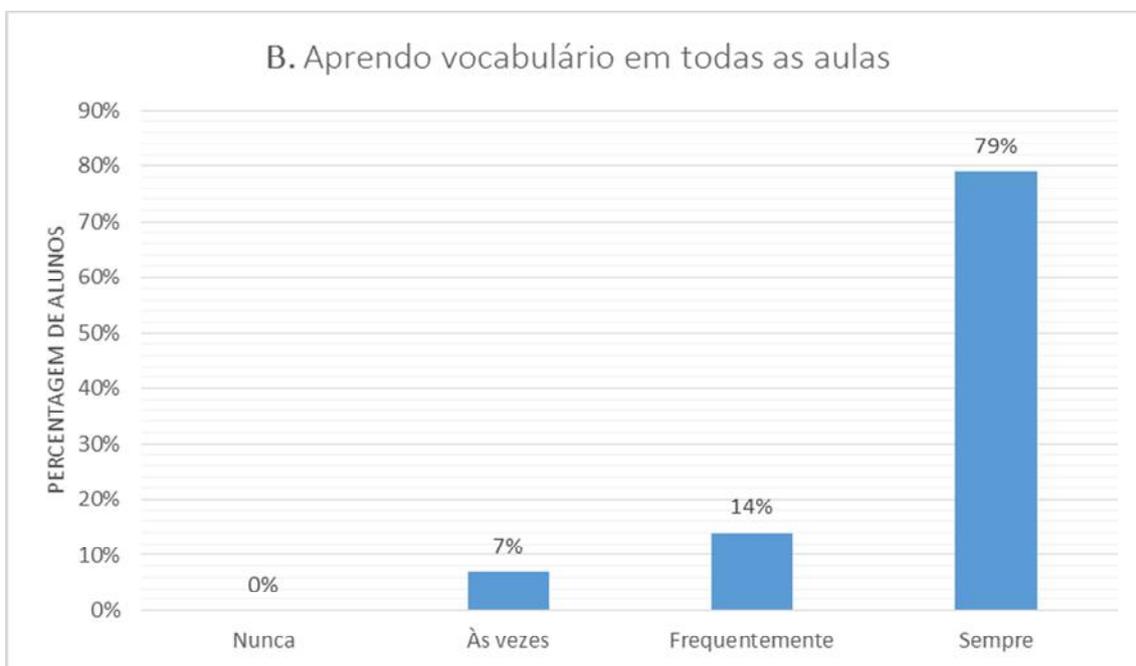
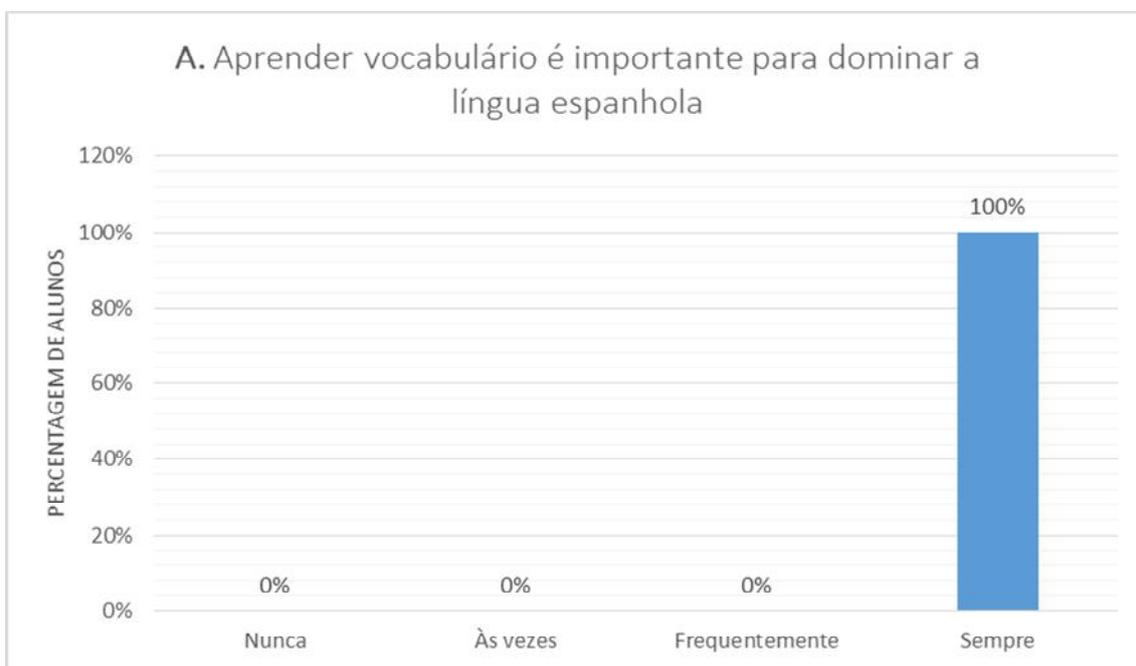
	1	2	3	4
A. Aprender vocabulário é importante para dominar a língua espanhola.				
B. Aprendo vocabulário em todas as aulas.				
C. Quando leio em espanhol, entendo o significado das palavras pelo contexto.				
D. Quando falo em espanhol, tenho vocabulário suficiente.				
E. Fatores que dificultam a minha aprendizagem de vocabulário:				
- memorização				
- dificuldades de compreensão (do significado, da forma, etc.)				
- dificuldades de dicção				
- falta de interesse pelos temas				
- falta de interesse pelas atividades				
- dificuldades em perceber as atividades				

F. Assinala com X as CINCO estratégias que consideras mais eficazes para aprender vocabulário.

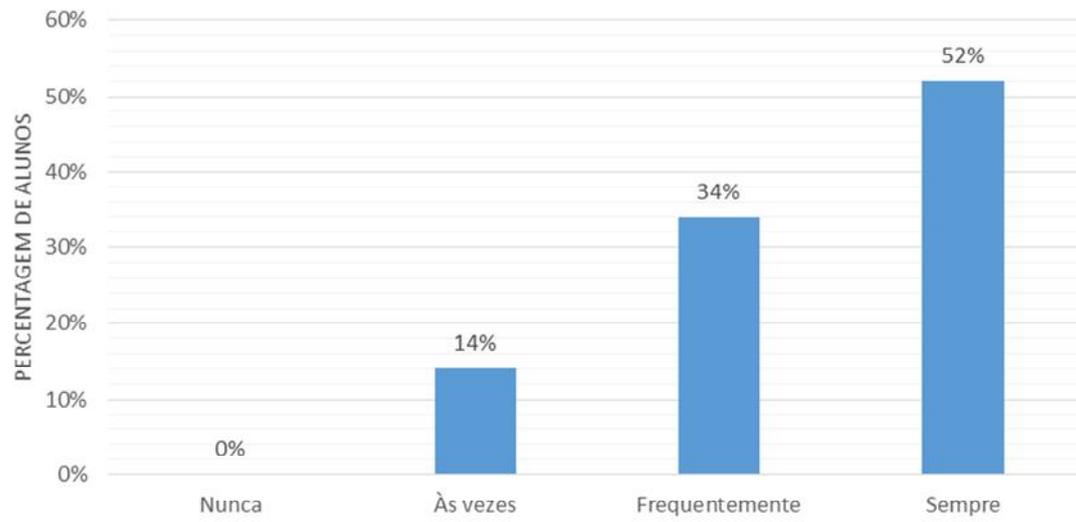
- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Traduzir as palavras para português | <input type="radio"/> Ver filmes em espanhol |
| <input type="radio"/> Utilizar o dicionário | <input type="radio"/> Ouvir canções em espanhol |
| <input type="radio"/> Associar palavras a imagens | <input type="radio"/> Repetir as palavras em voz alta |
| <input type="radio"/> Associar palavras a definições | <input type="radio"/> Escrever textos em espanhol |
| <input type="radio"/> Fazer jogos | <input type="radio"/> Ler textos em espanhol |
| <input type="radio"/> Fazer listas de vocabulário de acordo com os temas | |

Obrigada pela tua colaboração! 😊

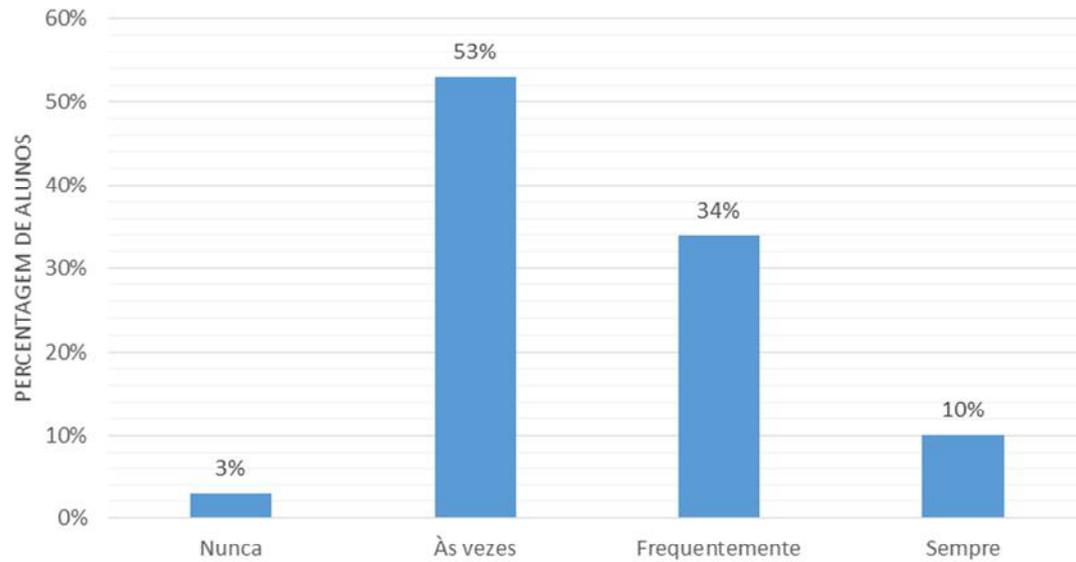
Anexo 4 – Resultados do questionário inicial aos alunos



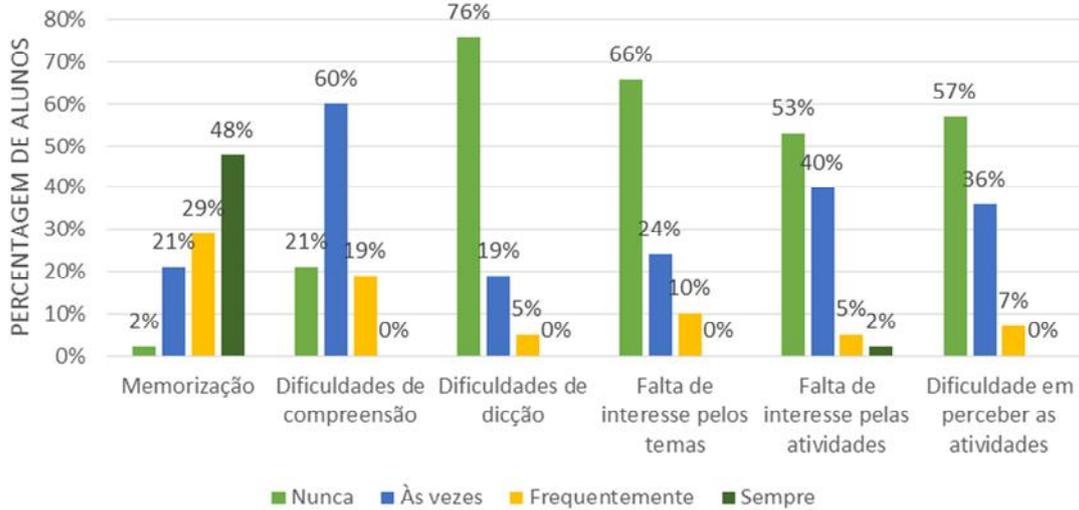
C. Quando leio em espanhol, entendo o significado das palavras pelo contexto



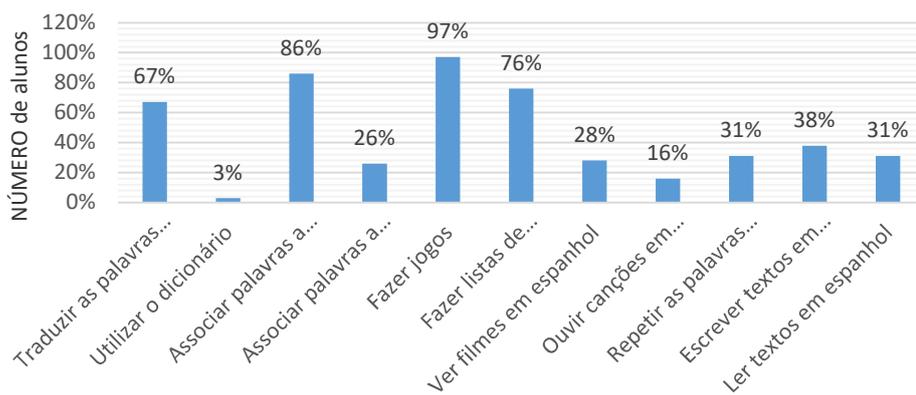
D. Quando falo em espanhol, tenho vocabulário suficiente



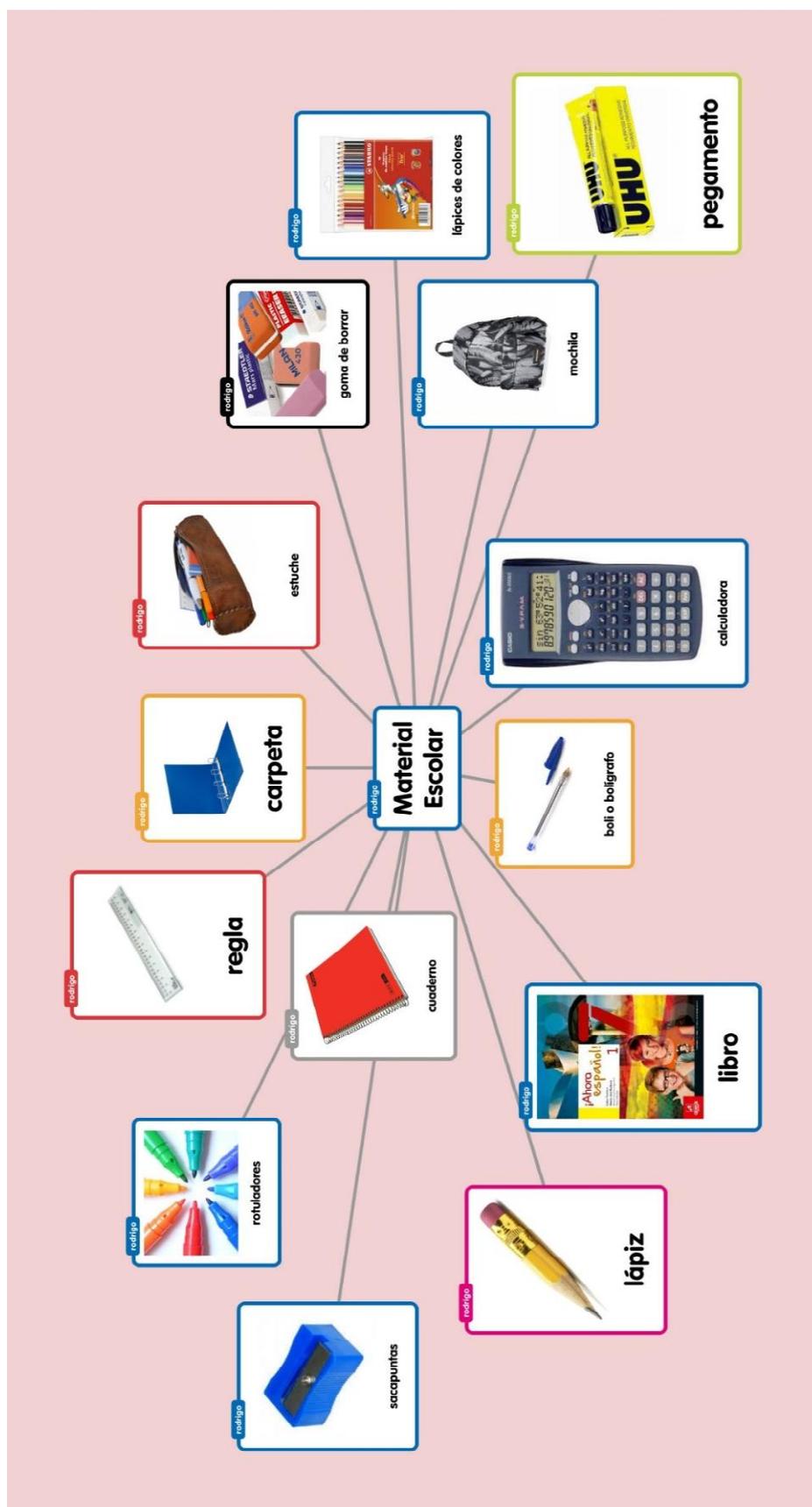
E. Fatores que dificultam a minha aprendizagem de vocabulário



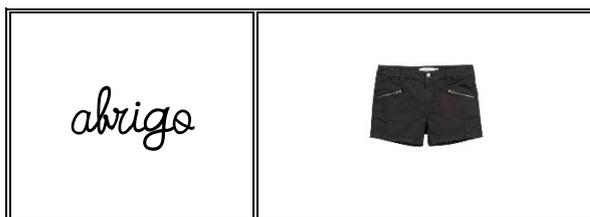
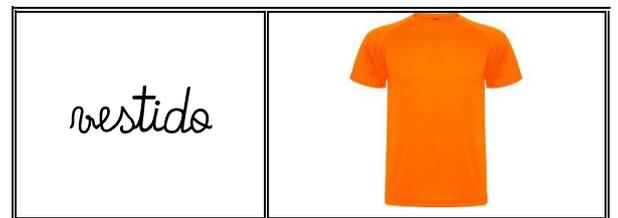
F. Estratégias mais eficazes para a aprendizagem de vocabulário

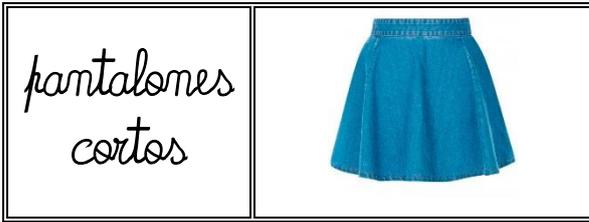


Anexo 5 – Exemplo de mapa mental elaborado por um grupo de alunos a partir da ferramenta Popplet



Anexo 6 – Jogo do dominó





Anexo 7 – Atividade “¿Qué estás viendo?”

¿Qué estás viendo?

Observa las imágenes y describe
a estos jóvenes.
Di qué ropa llevan.







Unidad Didáctica

“Mi casa es tu casa”



ESPAÑOL I

7º I | 7º J , nivel A1

Nº alumnos: 29 (x2)

Duración: 6 lecciones de 50 minutos

Curso escolar 2014/ 2015

Profesora en prácticas: Marina Cardoso

Tarea final:

Escribir la descripción de su casa y de su habitación favorita

PLAN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA » “Mi casa es tu casa”

OBJETIVO(S) PRINCIPAL(ES)	CONTENIDOS FUNCIONALES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS
<p>Que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar diferentes tipos de vivienda y diferentes partes de una casa. ▪ Identificar algunos muebles, objetos y electrodomésticos; ▪ Describir la ubicación de determinados muebles, objetos y electrodomésticos; ▪ Describir su casa y su habitación favorita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntar por la existencia de objetos. ▪ Preguntar por la cantidad. ▪ Indicar la (in) existencia de objetos. ▪ Pedir información espacial: ubicar personas u objetos. ▪ Dar información espacial: ubicar personas u objetos. ▪ Indicar la habitación favorita. ▪ Justificar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>¿Hay (una lavadora) (en tu casa)?</i> ▪ <i>¿Cuántos (dormitorios) hay (en tu casa)?</i> ▪ <i>En (la mesa) hay... / no hay...</i> ▪ <i>¿Dónde está (el ordenador)?</i> ▪ <i>(El ordenador) está (en el dormitorio).</i> <i>(El ordenador) está (encima del escritorio).</i> ▪ <i>Mi habitación favorita es (el dormitorio)...</i> ▪ <i>... porque (es grande y luminoso).</i>

CONTENIDOS GRAMATICALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usos de los verbos <i>hay</i> y <i>está(n)</i> ▪ Contraste <i>hay/está(n)</i> ▪ Marcadores espaciales ▪ Pronombres interrogativos

CONTENIDOS LÉXICOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de vivienda ▪ Partes de la casa ▪ Objetos, muebles y electrodomésticos ▪ Otro léxico relacionado con la vivienda (planta, ascensor, ...) ▪ Numerales ordinales: 1.º - 10.º

CONTENIDOS (SOCIO/INTER)CULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipos de vivienda en España ▪ Partes de la casa ▪ Algunos falsos amigos relacionados con este tema (ej.: <i>sótano</i>)

EVALUACIÓN
<p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Al final de la unidad didáctica rellenarán una ficha de auto-evaluación de la unidad. <p><u>La profesora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación formativa a lo largo de la unidad didáctica a través de la observación directa. ✓ Prueba de Producción Escrita

Plan de Clase 1 (o VARK) de la Unidad Didáctica “Mi casa es tu casa”

Estilo de aprendizaje » VISUAL (-)

<p>[7º I 7º J] Lunes, 20 de abril de 2015</p> <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Introducción a la Unidad “Mi casa es tu casa”. Visualización del video “Una casa especial”. Actividades de vocabulario.

Unidades lexicales:

balcón, (cuarto de) baño, buhardilla, cocina, comedor, despacho, dormitorio, escaleras, garaje, habitación, jardín, recibidor, salón, sótano

Materiales/Recursos: pizarra, pizarra digital, tiza , proyector, ordenador, ficha de trabajo, tarjetas

Procedimientos	Dinámicas de trabajo	Tiempo
<p>La profesora saluda a los alumnos y le pide a uno de ellos que escriba el número de la lección y la fecha en la pizarra. Después la P escribe los contenidos de la clase en la pizarra.</p>	----	5'
<p>Pre-tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> La P(rofesora) enseña a los A(lumnos) fotografías de diferentes tipos de viviendas y les pide que adivinen cuál es el tema de esta Unidad. Los A visualizan una presentación PP (<i>powerpoint</i>) sobre las partes de la casa. Cada diapositiva contiene una imagen. Antes de enseñar el subtítulo de cada imagen, la P les pregunta a los A si saben decir la palabra en español. A lo largo de esta presentación, la P utiliza las palabras en contexto y llama la atención de los A sobre algunos falsos amigos (ej.: <i>sótano, habitación, despacho</i>). Los A deben escribir las palabras en sus cuadernos. 	Gran grupo	15'
<p>Tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> La P les dice a los A que van a visualizar un video sobre una casa muy especial y distribuye una Ficha de Trabajo. Los A deben hacer la actividad 1.1: ordenar las partes de la casa según el orden en que aparecen en el video. La corrección se hace oralmente en plenario. Los A hacen las actividades 1.2 y 2 de la Ficha de Trabajo: <ul style="list-style-type: none"> En la actividad 1.2 deben escribir los nombres de las partes de la casa que han visto en la actividad anterior. 	Individual	25'
	Parejas	

Anexo 9 – Ficha de trabalho relativa à visualização do vídeo “Una casa especial”

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE FERREIRA DE CASTRO
Español – 7º curso

2014/2015

Nombre:

Video “Una Casa Especial”¹

1. Vas a ver un video sobre una casa especial.

1.1. Ordena (A-H) las partes de la casa.



¹ <https://www.youtube.com/watch?v=eHMU8-n3dWo>

1.2. Escribe los nombres de las partes de la casa. Usa las palabras de la lista.

- A. _____
- B. _____
- C. _____
- D. _____
- E. _____
- F. _____
- G. _____
- H. _____

ESCALERA
BAÑO
COCINA
BALCÓN
BUHARDILLA
JARDÍN
SALÓN
DORMITORIO

2. Vamos a aprender otro vocabulario relacionado con las partes de la casa.
Relaciona las dos columnas.



a)

■ comedor



b)

■ recibidor



c)

■ garaje



d)

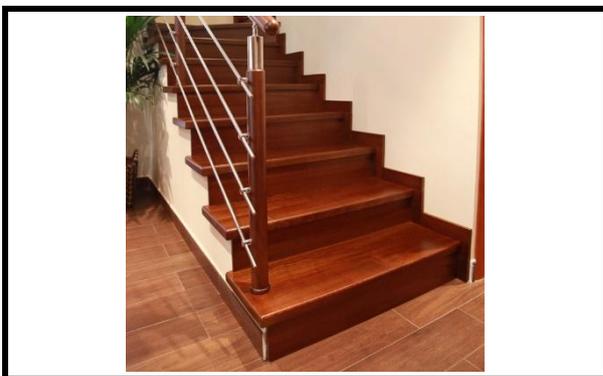
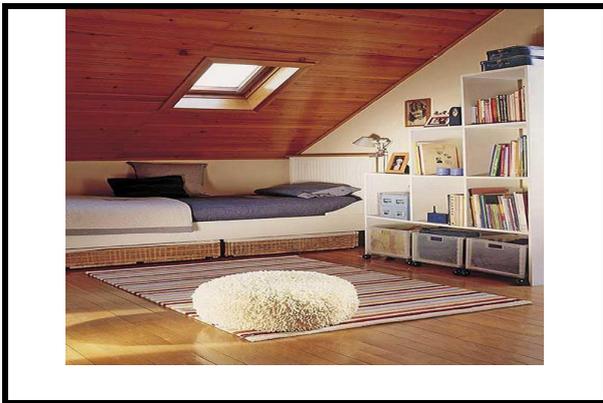
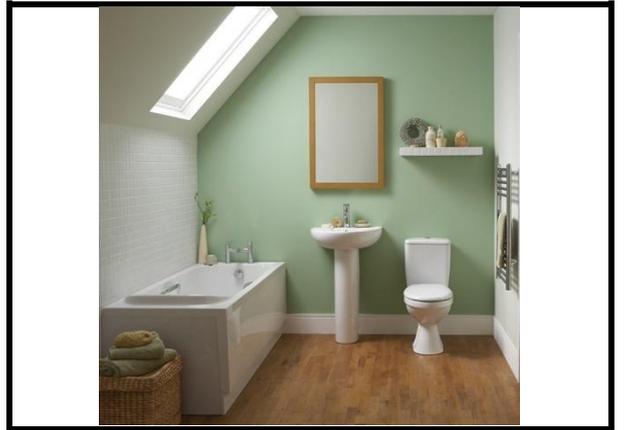
■ sótano

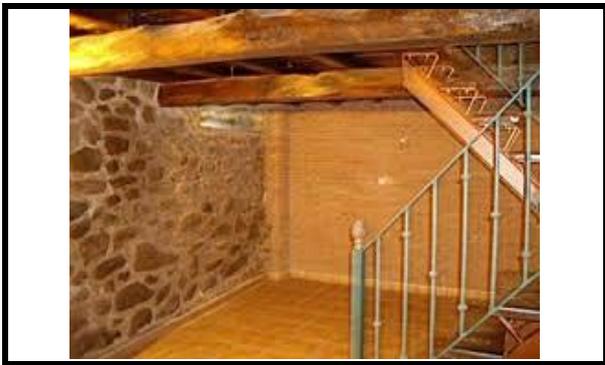


e)

■ despacho

Anexo 10 – Atividade “¿Te acuerdas del alfabeto?”







Unidad Didáctica

“Ven a divertirte”



ESPAÑOL I

7º I | 7º J , nivel A1

Nº alumnos: 29 (x2)

Duración: 6 lecciones de 50 minutos

Curso escolar 2014/2015

Profesora en prácticas: Marina Cardoso

Tarea final:

Presentar un diálogo concertando una cita

PLAN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA » “Ven a divertirte”

OBJETIVO(S) PRINCIPAL(ES)	CONTENIDOS FUNCIONALES	EXPONENTES LINGÜÍSTICOS
<p>Que los alumnos sean capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir imágenes diciendo lo que están haciendo los personajes; ▪ Hablar de sus deportes y actividades de tiempo libre favoritas; ▪ Concertar una cita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablar de acciones en curso. ▪ Preguntar por gustos. ▪ Expresar gustos. ▪ Expresar acuerdo o desacuerdo. ▪ Proponer un plan. ▪ Aceptar la invitación. ▪ Rechazar la invitación. ▪ Concertar una cita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La chica está cantando.</i> ▪ <i>¿Qué te/le... gusta hacer en tu/su... tiempo libre?</i> ▪ <i>(A mí/él...) (no) me/le gusta(n)...</i> ▪ <i>A mí, también / sí.</i> ▪ <i>A mí, tampoco / no.</i> ▪ <i>¿Vamos a...? / ¿Quieres...? / ¿Qué te parece si...? / ¿Te apetece...?</i> ▪ <i>Vale / OK / Sí, claro. / De acuerdo / Fenomenal.</i> ▪ <i>Lo siento, no puedo, es que... Lo siento, pero es que... No, gracias, tengo que...</i> ▪ <i>¿Qué día / a qué hora / cuándo quedamos?</i>

CONTENIDOS GRAMATICALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estar + gerundio <ul style="list-style-type: none"> - Verbo “estar” - Gerundio – formas regulares y formas irregulares más frecuentes ▪ Verbos <i>gustar</i> y <i>encantar</i>

CONTENIDOS LÉXICOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades de ocio y tiempo libre ▪ Deportes ▪ Verbo <i>quedar</i>: su significado

CONTENIDOS (SOCIO/INTER)CULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades de ocio y de tiempo libre preferidas de los jóvenes. ▪ El grupo musical portorriqueño Calle 13. ▪ Los deportes favoritos de los españoles

EVALUACIÓN
<p><u>Los alumnos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Al final de la unidad didáctica rellenarán una ficha de auto-evaluación - <i>¿Qué he aprendido en esta Unidad?</i>. <p><u>La profesora:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación formativa a lo largo de la unidad didáctica a través la observación directa. ✓ Evaluación de la tarea final (Interacción oral)

Plan de Clase 1 (o VARK) de la Unidad Didáctica “Ven a divertirse”

Estilo de aprendizaje » MULTIMODAL (+)

[7º I | 7º J]

Martes, 03 de marzo de 2015

Contenidos:

- Introducción a la Unidad “Ven a divertirse”.
- Actividades de vocabulario.

Unidades lexicales:

bailar, cantar en un karaoke, escuchar música, jugar a las cartas, jugar al fútbol, jugar en el ordenador, ir a la playa, ir de compras, leer un libro, montar en bici, ver la tele, ver una película (peli)

Materiales/Recursos: pizarra, pizarra digital, tiza, proyector, ordenador, tarjetas, Manual “Ahora Español”

Procedimientos	Dinámicas de trabajo	Tiempo
La profesora saluda a los alumnos y le pide a uno de ellos que escriba el número de la lección y la fecha en la pizarra. Después la P escribe los contenidos de la clase en la pizarra.	----	5”
<p>Pre-tareas:</p> <p>1. La P les pregunta a los A: “Cuando no estáis estudiando, ¿qué os gusta hacer?”. Si necesario, reformula la pregunta. Se supone que los A van a indicar actividades tales como jugar al fútbol, ver la tele, escuchar música, jugar en el ordenador, pasear/hablar con amigos, etc. La P escribe las actividades en la pizarra a medida que los A las mencionan. Al final, la P les dice a los A que en esta UD van a aprender a expresar sus gustos y a hablar sobre actividades de tiempo libre y deportes.</p> <p>2. Los A visualizan una presentación PP sobre las actividades de ocio. Cada diapositiva contiene una imagen. Antes de enseñar el subtítulo de cada imagen, la P les pregunta a los A si saben decir la actividad en español. A lo largo de esta presentación, la P utiliza las palabras en contexto. Los A deben escribir las actividades de ocio en sus cuadernos.</p>	Gran grupo	20’
	Individual	

<p>Tareas:</p> <p>1. La P le entrega a cada A una tarjeta, que contiene mitad de una expresión relacionada con las actividades de ocio. En silencio, los A deben levantarse y circular por el aula de modo a buscar al compañero que tiene la otra mitad. Cuando cumpla la tarea, cada pareja debe escribir la expresión en la pizarra y sentarse de inmediato. Al final, la P confirma si todas las actividades que los A han escrito en la pizarra están correctas.</p>	Gran grupo	15'
<p>2. Juego de Mímica:</p> <p>La P les explica a los A que van a jugar a un juego relacionado con el vocabulario que han aprendido en clase. A la vez, un A sale al centro y piensa en una actividad de tiempo libre. Sin hablar, el A debe hacer gestos para que sus compañeros adivinen de qué actividad se trata.</p>	Gran grupo	
<p>Post-tareas:</p> <p>1. Los A hacen el ejercicio 1 de la página 74 del manual: deben observar un cartel y escribir las actividades usando las palabras presentadas en La lista. Se le pide a algunos A que salgan a la pizarra y escriban las respuestas.</p> <p>2. La P les pregunta a algunos A cuáles son sus actividades de tiempo libre favoritas.</p>	Parejas	10'
	Gran grupo	

bailar

una coreografía

cantar

en un karaoke

escuchar

música

jugar a

las cartas

jugar al

fútbol

jugar en

el ordenador

ir a la

playa

ir de

compras

leer

un libro

montar

en bici

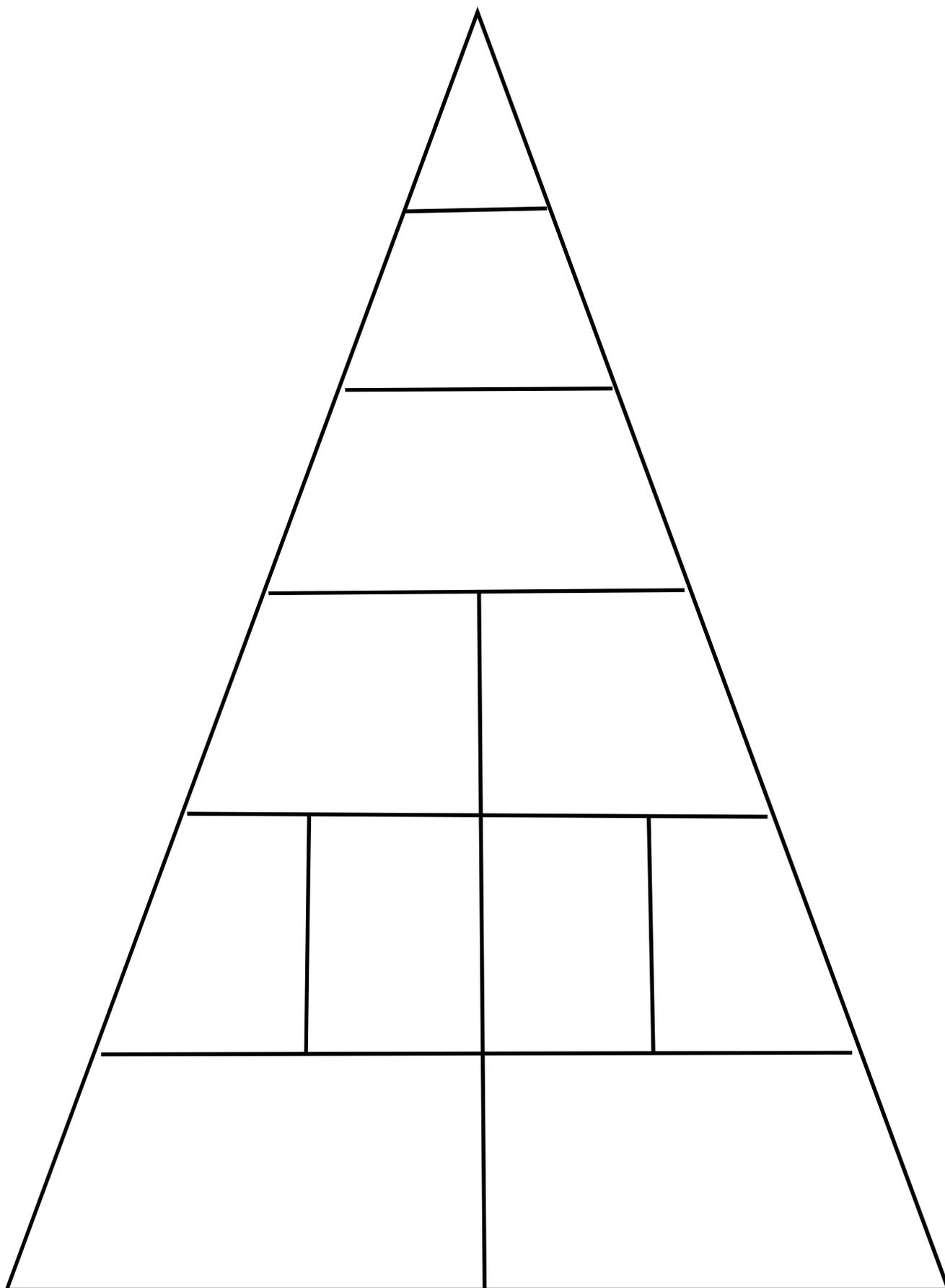
ver

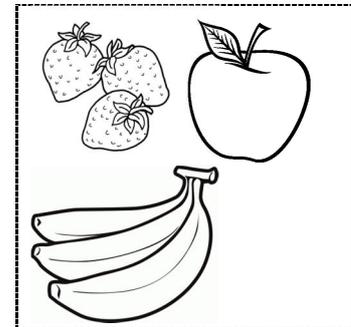
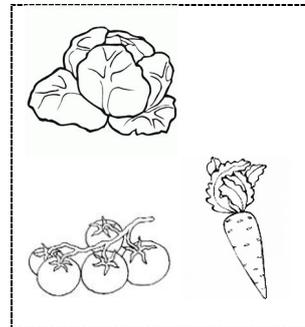
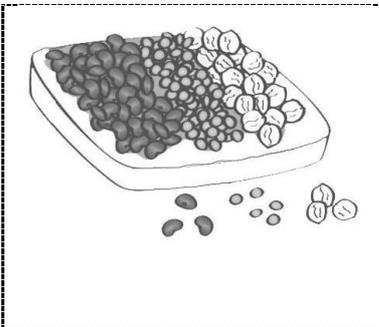
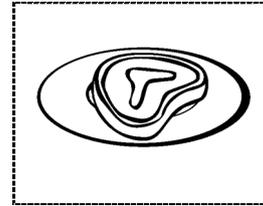
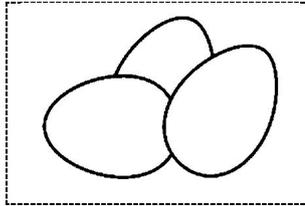
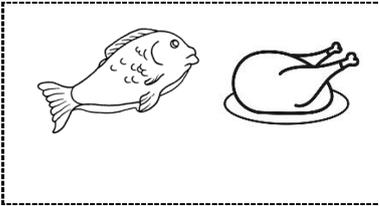
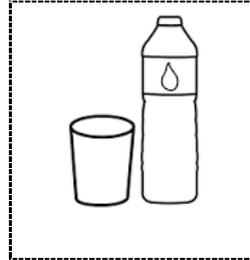
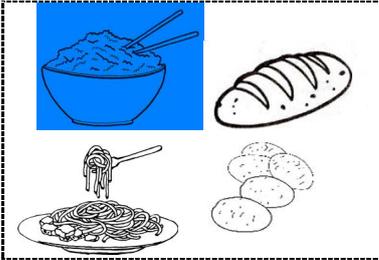
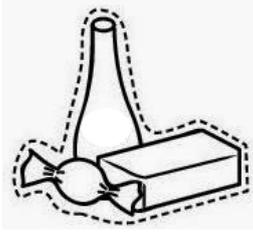
la tele

ver una

pelí

Anexo 13 – Atividade “Pirâmide de la alimentación saludable”





dulces y grasas	carnes rojas	huevos
legumbres	aves y pescados	aceite de oliva
lácteos	agua	frutas
verduras y hortalizas	cereales y tubérculos	

Anexo 14 – Exercício de audição

3 Tres jóvenes hablan de lo que les gusta comer. Escucha lo que dicen y completa los recuadros.



😊 _____

☹ _____



😊 _____

☹ _____



😊 _____

☹ _____

Fonte:

Pacheco, L. e Barbosa, M^a José (2012). *¡Ahora Español! Español – 7º ano*. Porto: Areal Editores (p. 87).

Anexo 15 – Tabuleiro para o Jogo do Bingo

Anexo 16 – Grelha de observação direta (modelo)



TABLA DE OBSERVACIÓN DIRECTA DE CLASE

FECHA	
UNIDAD DIDÁCTICA	
CURSO	

ESTRATEGIA/ACTIVIDAD:
OBSERVACIONES <i>(tomar notas sobre las instrucciones de la tarea, la participación y empeño de los alumnos, sus dudas, etc.)</i>

ESTRATEGIA/ACTIVIDAD:
OBSERVACIONES <i>(tomar notas sobre las instrucciones de la tarea, la participación y empeño de los alumnos, sus dudas, etc.)</i>

ESTRATEGIA/ACTIVIDAD:
OBSERVACIONES <i>(tomar notas sobre las instrucciones de la tarea, la participación y empeño de los alumnos, sus dudas, etc.)</i>

Anexo 17 – Atividade “Ya conozco el campo léxico de...” (ejemplo)

Nombre: _____

Curso: _____

Ya conozco el campo léxico de...

**PARTES DEL
CUERPO**

Anexo 18 – Ejercicios de léxico incluidos nos testes de avaliação sumativa

Núcleo lexical	<i>Material Escolar</i>
Fecha	<i>Noviembre de 2014</i>
Prueba nº	1

A. Relaciona cada objeto con la fotografía correspondiente. (15 x 1%)

1.
2.
3.
4.
5. <i>hojas</i>
6.
7.
8. <i>cinta adhesiva</i>
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.
16.
17.



Núcleos lexicales	<i>Actividades de ocio</i> <i>Alimentos y bebidas</i> <i>Partes del cuerpo</i>
Fecha	<i>Marzo de 2015</i>
Prueba nº	2

A. ¿Qué hace Santiago en su tiempo libre? Escribe el nombre de las actividades. (10 x 1%)



1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)



9)



10)

1) _____

6) _____

2) _____

7) _____

3) _____

8) _____

4) _____

9) _____

5) _____

10) _____

B. Observa la imagen y escribe cuatro alimentos o bebidas de cada grupo. (12 x 1%)

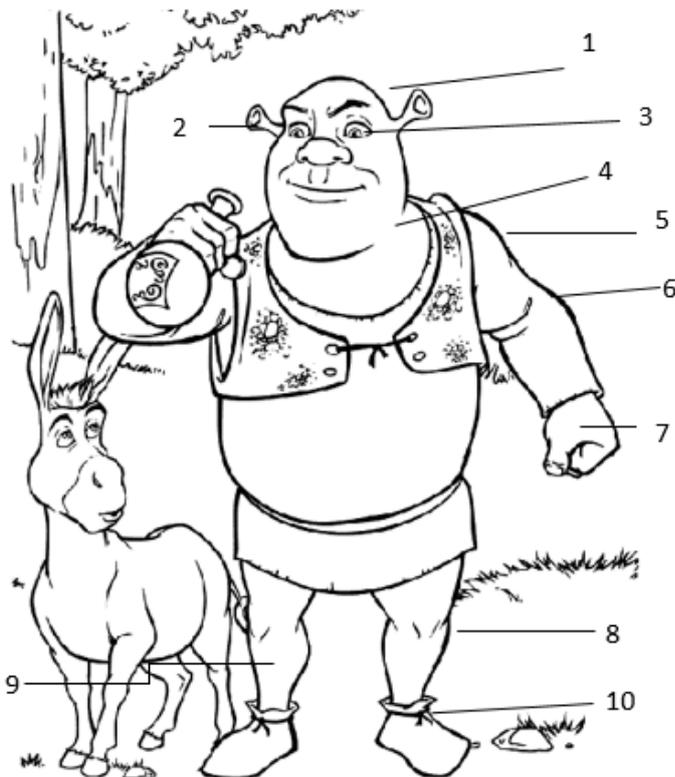
Verduras y frutas:

Cereales:

Leguminosas y alimentos de origen animal:



C. Escribe el nombre de las partes del cuerpo señaladas. (10 x 1%)



1. _____ (cabeça)
2. _____ (orelha)
3. _____ (olho)
4. _____ (pescoço)
5. _____ (ombro)
6. _____ (cotovelo)
7. _____ (mão)
8. _____ (joelho)
9. _____ (perna)
10. _____ (tornozelo)

Núcleos lexicales	<i>La ropa</i> <i>Partes de la casa</i>
Fecha	<i>Mayo de 2015</i>
Prueba nº	3



A. Escribe el nombre de diez prendas de vestir. (10 x 1%)

B. Relaciona cada definición con la parte de la casa que le corresponde. (10 x 1%)

1. Local destinado al estudio o a una gestión profesional.
2. Sitio donde nos duchamos.
3. Sitio de la casa donde cocinamos.
4. Local donde se suele ver la tele y recibir a las visitas.
5. Local donde dormimos.
6. Sitio donde se suele almorzar y cenar en familia.
7. Recinto de un edificio situado por debajo del nivel de la calle.
8. Parte de un edificio situada inmediatamente debajo del tejado y destinada a vivienda.
9. Pieza que da entrada a una vivienda.
10. Local destinado a guardar coches, bicis, etc.

	baño
	buhardilla
	cocina
	despacho
	dormitorio
	comedor
	garaje
	recibidor
	salón
	sótano

Anexo 19 – Grelhas dos resultados obtidos nos testes de avaliação sumativa

7º

Alumno	Prueba 1		Prueba 2						Prueba 3			
	Material escolar		Actividades ocio		Alimentos y bebidas		Partes del cuerpo		La ropa		Partes de la casa	
	15%		10%		12%		10%		10%		10%	
1	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
2	12	80,0	8	80	8	66,7	8	80	10	100	10	100
3	10	66,7	8	80	9	75,0	9	90	9	90	8	80
4	8	53,3	8	80	7	58,3	8	80	9	90	10	100
5	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
6	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	9	90	10	100
7	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
8	14	93,3	9	90	9	75,0	9	90	9	90	10	100
9	13	86,7	9	90	8	66,7	9	90	8	80	10	100
10	15	100,0	9	90	12	100,0	10	100	7	70	10	100
11	14	93,3	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
12	14	93,3	10	100	11	91,7	10	100	10	100	10	100
13	14	93,3	10	100	8	66,7	10	100	10	100	10	100
14	15	100,0	10	100	10	83,3	10	100	10	100	10	100
15	15	100,0	10	100	10	83,3	10	100	10	100	10	100
16	12	80,0	10	100	9	75,0	9	90	10	100	10	100
17	8	53,3	8	80	12	100,0	8	80	10	100	6	60
18	5	33,3	3	30	6	50,0	6	60	6	60	7	70
19	9	60,0	4	40	5	41,7	4	40	7	70	8	80
20	10	66,7	7	70	8	66,7	10	100	8	80	8	80
21	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
22	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
23	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
24	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
25	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
26	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
27	15	100,0	9	90	8	66,7	9	90	10	100	10	100
28	15	100,0	9	90	11	91,7	10	100	10	100	10	100
29	15	100,0	10	100	11	91,7	10	100	10	100	10	100
Média	13,2	88,0	9,0	90,0	10,1	84,5	9,3	92,8	9,4	93,8	9,6	95,5

7ºJ

Alumno	Prueba 1		Prueba 2						Prueba 3			
	Material escolar		Actividades ocio		Alimentos y bebidas		Partes del cuerpo		La ropa		Partes de la casa	
	15%		10%		12%		10%		10%		10%	
1	14	93,3	10	100	10	83,3	10	100	8	80	10	100
2	15	100,0	9	90	11	91,7	10	100	7	70	10	100
3	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
4	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
5	12	80,0	9	90	12	100,0	10	100	9	90	10	100
6	10	66,7	8	80	12	100,0	10	100	8	80	10	100
7	11	73,3	7	70	9	75,0	8	80	7	70	8	80
8	9	60,0	8	80	8	66,7	7	70	10	100	8	80
9	11	73,3	9	90	11	91,7	9	90	9	90	10	100
10	10	66,7	9	90	12	100,0	10	100	10	100	10	100
11	10	66,7	9	90	9	75,0	9	90	10	100	10	100
12	15	100,0	10	100	12	100,0	9	90	10	100	10	100
13	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
14	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
15	14	93,3	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
16	14	93,3	9	90	12	100,0	9	90	8	80	8	80
17	13	86,7	9	90	10	83,3	9	90	9	90	7	70
18	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
19	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
20	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
21	12	80,0	8	80	9	75,0	8	80	9	90	7	70
22	7	46,7	5	50	7	58,3	6	60	6	60	6	60
23	15	100,0	10	100	12	100,0	10	100	9	90	10	100
24	6	40,0	3	30	4	33,3	5	50	4	40	10	100
25	8	53,3	10	100	12	100,0	9	90	9	90	10	100
26	9	60,0	9	90	10	83,3	8	80	8	80	10	100
27	9	60,0	9	90	7	58,3	8	80	9	90	8	80
28	14	93,3	9	90	9	75,0	10	100	9	90	8	80
29	14	93,3	10	100	12	100,0	10	100	10	100	10	100
Média	12,3	82,1	8,9	89,3	10,6	87,9	9,1	91,0	8,9	89,0	9,3	93,1

QUESTIONÁRIO FINAL

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É anónimo e tem como finalidade recolher informação relevante acerca da **aprendizagem de vocabulário nas aulas de Espanhol** ao longo deste ano letivo.

1) Em que medida cada uma destas estratégias/atividades foi **útil** para **aprenderes vocabulário**? Assinala a tua resposta com X de acordo com a seguinte escala:

1. Nada	2. Pouco	3. Bastante	4. Muito
---------	----------	-------------	----------

	1	2	3	4
Organização das palavras por campos lexicais				
Mapas mentais digitais (popplet)				
Atividade “ <i>Descubre mi mitad</i> ”				
Jogo da mímica				
Atividade “ <i>Pirámide de los alimentos</i> ”				
Atividades de compreensão oral (tema: alimentação)				
Jogo do Bingo				
Jogo “ <i>Simón dice...</i> ”				
Jogo do dominó				
Atividade “ <i>¿Qué estás viendo?</i> ”				
Atividades baseadas no vídeo “ <i>Una casa especial</i> ”				
Atividade “ <i>¿Te acuerdas del alfabeto?</i> ”				

2) Assinala com X as estratégias que consideraste mais **motivadoras** para aprender vocabulário.

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Organização das palavras por campos lexicais | <input type="radio"/> Jogo do Bingo |
| <input type="radio"/> Mapas mentais digitais (popplet) | <input type="radio"/> Jogo “ <i>Simón dice...</i> ” |
| <input type="radio"/> Atividade “ <i>Descubre mi mitad</i> ” | <input type="radio"/> Jogo do dominó |
| <input type="radio"/> Jogo da mímica | <input type="radio"/> Atividade “ <i>¿Qué estás viendo?</i> ” |
| <input type="radio"/> Atividade “ <i>Pirámide de los alimentos</i> ” | <input type="radio"/> Atividades baseadas no vídeo “ <i>Una casa especial</i> ” |
| <input type="radio"/> Atividades de compreensão oral (tema: alimentação) | <input type="radio"/> Atividade “ <i>¿Te acuerdas del alfabeto?</i> ” |

3) Como gostaste mais de trabalhar nas aulas de vocabulário?

(Assinala apenas uma resposta)

- Sozinho(a)
- Em pares
- Em pequeno grupo
- Em grande grupo

4) Este ano aprendeste que cada aluno aprende de uma forma diferente, isto é, tem o seu próprio estilo de aprendizagem.

4.1) Depois de teres ficado a saber qual é o teu estilo de aprendizagem, consideraste essa informação útil?

- Sim
- Não

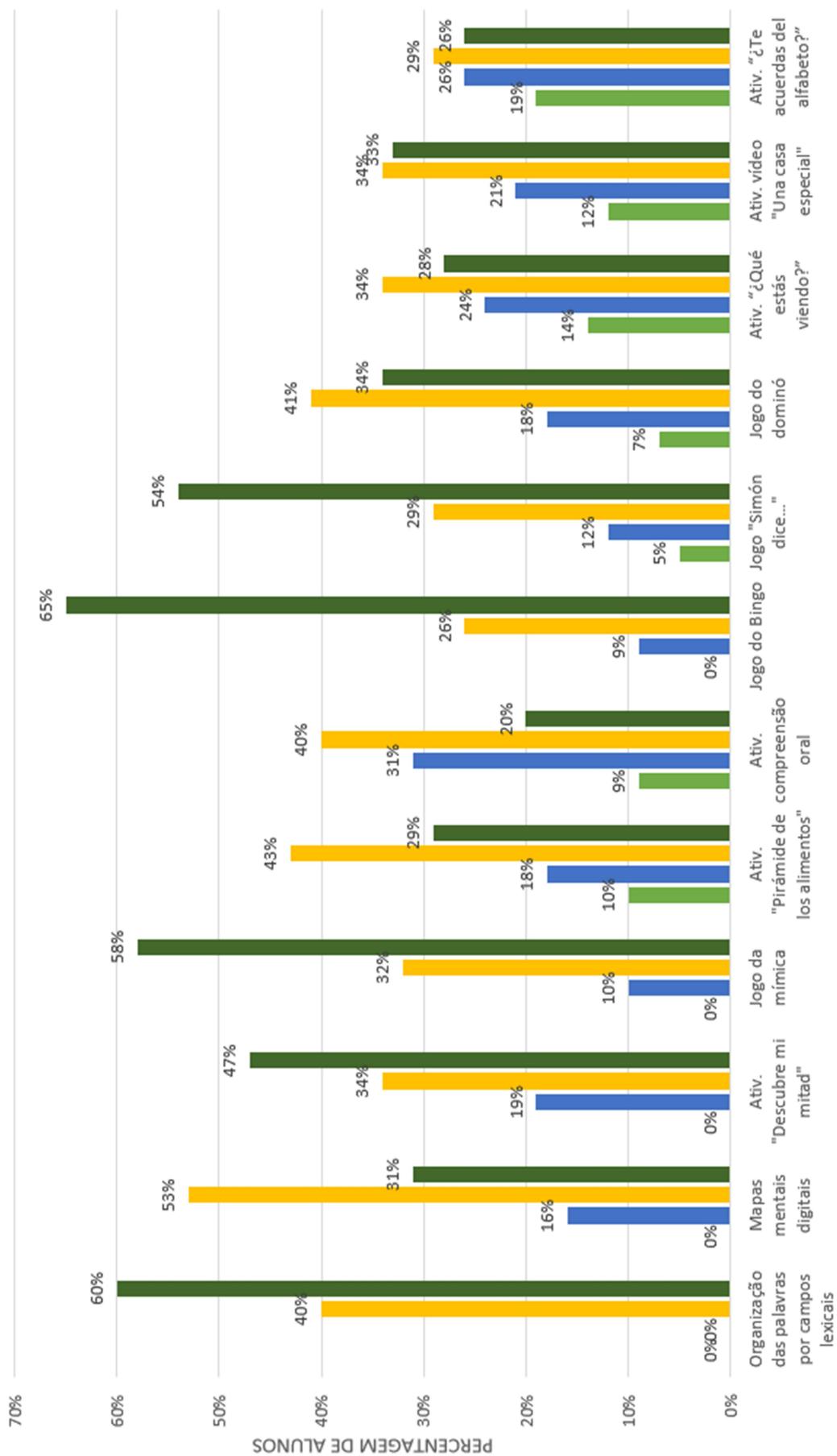
4.2) Essa informação alterou os teus métodos de estudo no âmbito da disciplina de Espanhol?

- Sim
- Não

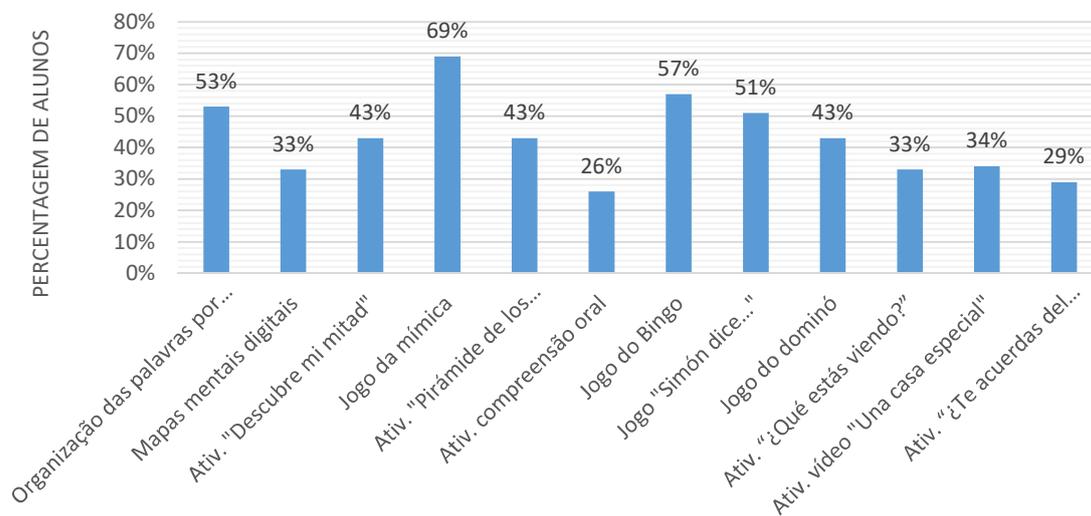
Obrigada pela tua colaboração! 😊

Anexo 21 – Resultados do questionário final aos alunos

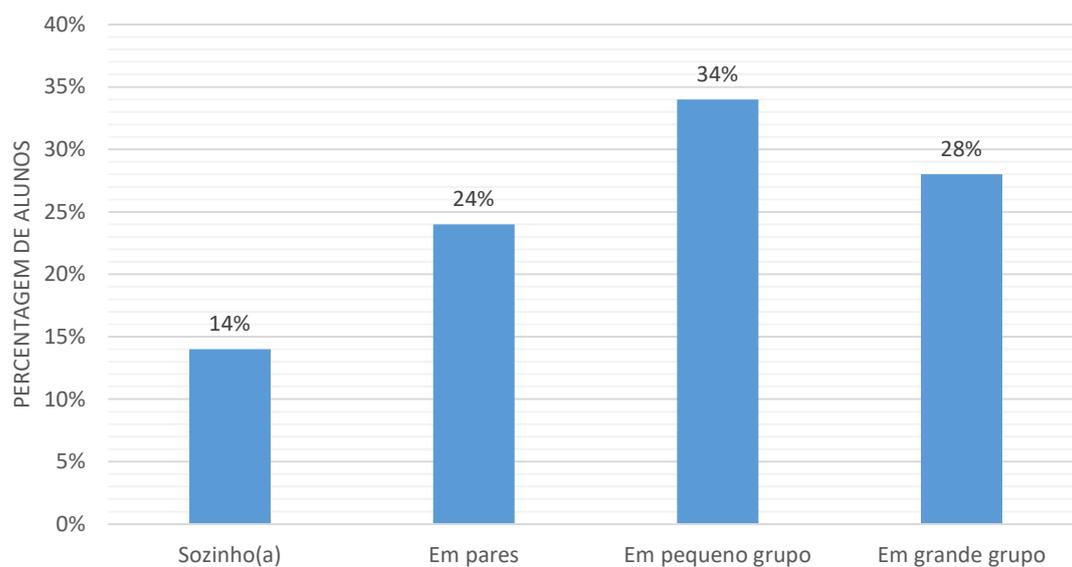
1) Em que medida cada umas destas estratégias/atividades foi útil para aprenderes vocabulário?



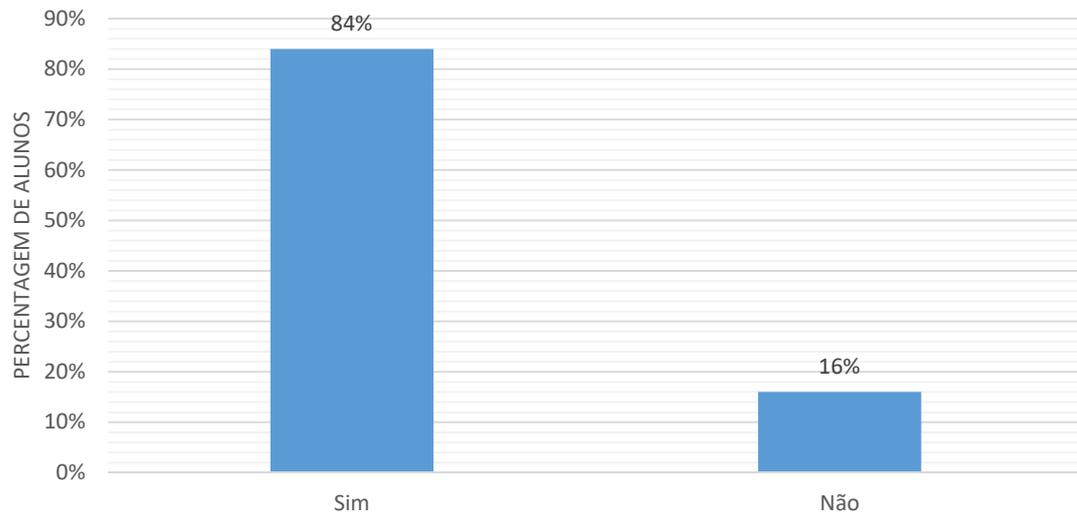
2) Assinala com X as estratégias que consideraste mais motivadoras para aprender vocabulário



3) Como gostaste mais de trabalhar?



4.1) Depois de teres ficado a saber qual é o teu estilo de aprendizagem, consideraste essa informação útil?



4.2) Essa informação alterou os teus métodos de estudo no âmbito da disciplina de Espanhol?

