

**Máster Universitario en Profesor de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas
Curso Académico 2016/17**

Trabajo de Fin de Máster

**O tratamento do léxico nos manuais de Português
como língua estrangeira para hispanofalantes**



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

Autora: Patricia Domínguez Martín

Tutora: Sofia Raquel Oliveira Dias

Especialidad: Lenguas Modernas - Portugués

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA
DE IDIOMAS



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA

O TRATAMENTO DO LÉXICO NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA HISPANOFALANTES

AUTORA: Patricia Domínguez Martín

Handwritten signature of Patricia Domínguez Martín in blue ink.

TUTORA: Sofia Raquel Oliveira Dias

Handwritten signature of Sofia Raquel Oliveira Dias in blue ink.

ANO: 2017

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	4
2. ESTADO DA QUESTÃO	5
2.1. Evolução do tratamento do léxico ao longo do tempo	6
2.2. Revisão do tratamento do léxico no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	8
3. QUADRO TEÓRICO	10
3.1. Fatores que influem na didática do léxico	10
3.1.1. Processos de aquisição: como é que se ensina?	10
3.1.2. Fatores para a aprendizagem.....	13
3.1.2.1. A memória.....	13
3.1.2.2. Estádios ou processos de aquisição.....	14
3.1.2.3. Processos cognitivos: o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo.....	15
3.1.2.4. O léxico mental: definição e funcionamento.....	15
3.1.2.5. Dificuldades que apresenta a aquisição do léxico.....	16
3.1.3. Propostas didáticas para a apresentação do léxico: Atividades	17
4. ANÁLISE DOS MANUAIS	18
4.1. O que é um manual e qual é a sua utilidade?.....	18
4.2. Critérios de seleção.....	19
4.3. Descrição do corpus.....	20
4.4. Metodologia utilizada	20
5. ANÁLISE.....	21
6. CONCLUSÃO	54
7. BIBLIOGRAFIA.....	58
8. ANEXOS.....	61

Resumo: Neste trabalho, realiza-se uma análise do tratamento do léxico nos manuais de português como língua estrangeira para hispanofalantes, correspondentes aos níveis A1/A2. Antes desta análise tão exaustiva, revemos o papel do léxico em diferentes momentos da história do ensino das línguas. Além disso, verificamos, muito brevemente, qual é o tratamento deste aspeto das línguas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Seguidamente, introduzimos questões tão interessantes como saber como é que se ensina e como é que se aprende, tendo em conta fatores importantes para a aprendizagem como a memória, os processos de aquisição, os processos cognitivos, o léxico mental e o seu funcionamento e as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem do léxico. Para finalizar, realizamos um compêndio de atividades ou técnicas úteis para a apresentação e o trabalho do léxico na sala de aula. Do resultado da nossa análise verificamos que cada manual trata o léxico de forma diferente e que as diversas propostas apresentadas nos estudos mais recentes não se verificam em todos os manuais, nem da mesma forma.

Palavras chave: léxico mental, unidade lexical, processos de aprendizagem do léxico, PLE, estratégias de aprendizagem, tratamento do léxico.

Abstract: In this work, an analysis of the treatment of the lexicon by the manuals of Portuguese as a foreign language for Spanish speakers, corresponding to levels A1 / A2, is carried out. Before this analysis, we review the role of lexicon at different moments in the history of language teaching. To conclude, we make a compendium of useful activities or techniques for the presentation and the work of the lexicon. From the result of our analysis, we verified that each manual treats the lexicon differently and that the different proposals presented in the most recent studies do not appear in all the manuals, nor in the same way

Key words: Lexicón mental, lexical unit, lexical learning processes, PLE, learning strategies, lexical treatment.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos têm surgido numerosos estudos sobre o léxico e o seu papel real no ensino de línguas. Antes da década de 70, o léxico encontrava-se num segundo plano, sempre subordinado à gramática, com a qual construía uma dicotomia. É neste momento em que deixa de ser fundamental ensinar os alunos a dominar estruturas, passando a ser finalidade do processo conseguir que o aluno comunique (Morante, 2005). Meara, McCarthy, Nation, Wilkins, Lewis e Nyikos são alguns dos autores que defendem que, no mundo real, são os erros lexicais os que dificultam a compreensão de um nativo quando um aprendente tenta exprimir qualquer ideia e que, se não se conhece a gramática, pode comunicar muito pouco, mas sem léxico não pode comunicar nada. Nation, por exemplo, além das relevantes contribuições que fez neste âmbito, defendia a importância de incluir o léxico nas aulas, uma vez que os aprendentes consideram este – o léxico – uma das partes mais importantes na hora de aprender uma L2 (Nation, 1990 apud Suau, 2000: 15). De acordo com Nation, Nyikos já sugeria que, no momento de comunicar, o que os aprendentes da L2 precisam é de melhorar e enriquecer a sua competência lexical porque a sintaxe e a adequação gramatical ajudam a conduzir a mensagem, mas não existe mensagem se não há palavras (Nyikos, 1985 apud Suau, 2000:14). Meara já reclamava também anos antes a importância do léxico nas aulas

uma vez que é um dos elementos que mais dificuldades apresenta para os aprendentes (Meara, 1982: 10 apud Suau, 2000:14). São estas razões, entre outras, que levam a que o professor tenha de salientar a importância do conhecimento do vocabulário desde o primeiro dia. É certo que o léxico é uma parte da língua, cuja aprendizagem nunca se conclui e é muito fácil cair no erro de pensar que os alunos dispõem de muito tempo para aprender todo o léxico, mas é verdadeiramente necessário que este seja trabalhado nas aulas, desde o primeiro momento, tanto o léxico em si mesmo como também as estratégias que favorecem a sua aprendizagem.

O âmbito do ensino do Espanhol como Língua estrangeira (ELE) possui um amplo historial de trabalhos e estudos sobre esta questão, isto é, sobre o tratamento do léxico nas aulas. Por conseguinte, é necessário fazer-se o mesmo com o Português como Língua Estrangeira (PLE). Este estudo centrar-se-á no campo do PLE porque, para além da importância desta língua a nível mundial, encontra-se a minha ligação com ela após a minha formação em Estudos Portugueses e Brasileiros. Por outro lado, este trabalho apresenta um matiz particular, centrando-se no ensino-aprendizagem do PLE para hispanofalantes (PLE-FE). A razão desta escolha deve-se a três fatores: em primeiro lugar, encontramos-nos em Espanha, mais concretamente em Salamanca, uma província que limita com a fronteira portuguesa; em segundo lugar, são alunos hispanofalantes aqueles com que trabalharei num futuro quando desempenhar o meu labor docente e, por último, os estudos relacionados com o português para hispanofalantes é uma área que está a ganhar muito peso no âmbito dos estudos linguísticos tanto na Europa como no Brasil.

Neste trabalho é nosso objetivo analisar o tratamento do léxico em quatro manuais de PLE-FE publicados entre 2000 e 2012. No desenvolvimento do trabalho apresentaremos algumas questões teóricas importantes que se devem ter em conta na hora de ensinar o léxico numa aula de língua estrangeira, desde qual é a forma em que se ensina/aprende o léxico até à apresentação de algumas propostas de atividades. Inicialmente revemos o tratamento do léxico ao longo da história da didática. A seguir, apresentamos o quadro teórico e seguidamente a análise dos quatro manuais de PLE para hispanofalantes disponíveis no mercado. Por último, aparecem as conclusões da nossa análise, que esperamos ser de ajuda para os professores com uma das suas tarefas: escolher um manual que fomente o trabalho com o léxico.

2. ESTADO DA QUESTÃO

Parece importante esclarecer os termos léxico e vocabulário para assim conhecer em profundidade as diferenças ou as semelhanças que implica o uso destas palavras. Segundo o dicionário da *Real Academia de la Lengua Española, vocabulário* (Del lat. mediev. vocabularium, e este der. del lat. vocabŭlum 'palavra') tem várias aceções. Em primeiro lugar, pode-se entender como um conjunto de palavras de um idioma que pertencem ao uso de uma região, a uma atividade determinada, a um campo semântico dado, etc., ou a um catálogo ou lista de palavras, ordenadas seguindo um sistema, e com definições ou explicações sucintas. Além disso, é um conjunto de palavras que alguém usa ou conhece. O termo *léxico*, segundo este mesmo dicionário, provém do grego λεξικός *lexikós* e também possui diferentes aceções. Pode ser o dicionário de uma língua, ou o mesmo que o vocabulário, conjunto das palavras de

um idioma, ou as que pertencem ao uso de uma região, a uma atividade determinada, a um campo semântico dado, etc. Também pode ser o conjunto de vocábulos, modismos e expressões características de um autor ou de uma obra.

Referente a esta questão, o Instituto Cervantes não apresenta diferenças entre estes dois termos porque “na didática da língua, (...) são equivalentes, embora em algumas disciplinas linguísticas se estabeleça a distinção entre ambos os termos” (tradução própria). Neste sentido, esta instituição afirma que o vocabulário ou o léxico é o conjunto de unidades lexicais de uma língua, e estas, por sua vez, são palavras ou estruturas um pouco mais complexas como são os modismos, as metáforas lexicalizadas ou as locuções prepositivas, elementos dos quais falaremos num outro ponto deste trabalho. Neste trabalho usaremos os dois termos - léxico e vocabulário- indistintamente.

2.1. Evolução do tratamento do léxico ao longo do tempo

Desde o começo do ensino das línguas estrangeiras, o papel do léxico na didática e nos manuais para a sua aprendizagem mudou muito, segundo o tipo de método ou abordagem que estivesse vigente num determinado momento. O primeiro em surgir foi o Método Gramática-tradução, onde o vocabulário estudado apenas era o que aparecia nos textos trabalhados nas aulas. Neste método, os alunos retiravam as palavras de todo o contexto e faziam listas com elas com a sua equivalência na língua materna (cf. Cervero e Pichardo, 2000: 15). Depois apareceu o Método Direto em que o vocabulário estava formado pelas palavras de uso quotidiano dos alunos. Nele, o novo vocabulário era apresentado na língua meta acompanhado de desenhos ou objetos reais. Para a fase em que as unidades lexicais tinham de ser aprendidas, a técnica usada era a repetição e a imitação do professor por parte do aluno (cf. Cervero e Pichardo, 2000: 16-17).

O Método Audiolingual ou Áudio-oral e Audiovisual trabalhava o vocabulário de uma forma diferente. Num primeiro momento estabelecia-se o vocabulário básico e com uma frequência de uso muito alta. O léxico era introduzido e praticado mediante esquemas organizados segundo o grau de dificuldade. As unidades lexicais apresentavam-se pela primeira vez contextualizadas e junto de desenhos ou com apoio áudio; realizavam-se exercícios muito controlados, com escassa liberdade criativa; negavam a prática das listas de palavras e, por sua vez, optavam pelas leituras complementares de acordo com o nível do estudante e pelas redações (cf. Cervero e Pichardo, 2000: 17-18). Além destes métodos, surgiu o Método da Aprendizagem Comunitária, baseado na língua que os alunos precisavam num determinado momento e nuns temas muito concretos, correspondentes a situações comunicativas reais. Utilizava-se a tradução, o trabalho colaborativo em grupos, a análise e a reflexão. Também dentro das técnicas humanistas, apareceu o método silencioso, onde o aprendente era quem devia falar desde o início, permanecendo o professor em silêncio e adotando o papel de facilitador. Este dispunha de recursos como cartazes e régua de madeira de muitas cores. A base era o vocabulário, embora as estruturas gramaticais também tivessem um papel fundamental (cf. Alonso, 2012: 98).

Além disso, existiram diversas teorias da aprendizagem na história do ensino. A primeira foi o condutivismo, entre os anos 40 e 50, baseado na crença de que a língua se

aprende por mimetismo, mediante a repetição. Em primeiro lugar, apresentava-se a linguagem, as estruturas gramaticais, a conjugação dos verbos, etc., depois fazia-se prática dela de maneira muito mecânica e, por último, atingia-se a produção. A seguir apareceu, nos anos 60 e 70, o racionalismo e os inícios do cognitivismo. As duas caracterizam-se pelo novo papel do aprendente, o qual já não é uma “caixa vazia” de informação que deve ser preenchida, mas agora reflexiona e conecta o conhecimento que vai adquirindo com os seus conhecimentos prévios. Nos anos 80 e 90, a aprendizagem começou a ser vista como um processo social e estudavam-se pela primeira vez os diferentes tipos de aprendizagem dos alunos na hora de adquirir os conhecimentos. A partir dos anos 90 aparece com muita mais força o cognitivismo, teoria psicológica que se centra na forma na qual a mente interpreta, processa e armazena a informação. Nela enfatiza-se a língua real, nomeadamente, como é que percebemos a realidade e como processamos e recuperamos a informação (cf. Alonso, 2012: 92-93).

Por outro lado, existem as abordagens, ou o conjunto dos aspetos mais teóricos da prática didática. O primeiro em aparecer foi a abordagem natural. Segundo esta abordagem, a língua estrangeira aprendia-se da mesma forma como as crianças aprendem a língua materna. Esta abordagem dava uma grande importância ao vocabulário, pois para os seus defensores a única forma de aprender era compreendendo o que se dizia e não como é que se dizia. Depois surgiu a abordagem comunicativa, onde a seleção do vocabulário realizava-se segundo os critérios de frequência, de rentabilidade, de produtividade, de utilidade ou necessidade. O vocabulário organizava-se em funções comunicativas e temas, e apresentava-se com materiais autênticos e contextualizados como, por exemplo, notícias de jornais, anúncios, programas de rádio, etc. As atividades propostas eram muito mais criativas, motivadoras e variadas. Com esta abordagem via-se a língua como um instrumento de comunicação e dava-se importância às quatro capacidades existentes. Sempre se centrou na comunicação e as estruturas gramaticais passaram a um segundo plano (cf. Cervero e Pichardo, 2000).

Na abordagem por tarefas, por sua vez, o vocabulário apresentava-se segundo a área temática em que se inseria e as tarefas relacionadas com o mesmo permitiam que o aluno realizasse corretamente a tarefa final proposta, depois de concretizar previamente as tarefas comunicativas preparatórias para esta última. O processo era tão importante como o produto. Os conteúdos agrupavam-se em função daquilo que o aprendente precisava, ou seja, das suas necessidades de aprendizagem (cf. Cervero e Pichardo, 2000: 20). Por último, a abordagem orientada para a ação, outorgava muita importância ao contexto e à realização de atividades reais e significativas.

Foi apenas a partir dos anos 70 que, depois de diversos estudos de psicologia e a publicação do nível umbral em 1979 para o castelhano (em 1988 é publicado o Nível Limiar para o português), a língua deixa de ser compreendida como um conjunto de regras e passa a ser compreendida como um processo dinâmico e criativo em que os alunos devem ser capazes de comunicar com sucesso em situações reais de comunicação. É neste momento que o vocabulário passa a ser tão importante como a gramática e o resto dos âmbitos da língua (cf. Cervero e Pichardo, 2000). Nation (1982) foi um dos autores que mais investigou o léxico e a sua aquisição, nomeadamente com o seu artigo “Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research”, que contribuiu com valiosas contribuições como o número de vezes

que uma palavra deve ser aparecer para que a aprendizagem se complete, a razão de porque umas palavras são mais difíceis do que outras e a discussão sobre se as palavras se aprendem melhor por listados ou contextualizadas (cf. Suau, 2000). Mais um aspeto inovador nestes tempos foram os estudos realizados sobre as estratégias de aprendizagem. Começou a considerar-se que ensinar estratégias para deduzir o significado das palavras era muito importante para que os alunos não dependessem sempre do dicionário. Também se pensava que era muito útil que os alunos aprendessem a utilizar palavras muito gerais e que desenvolvessem a capacidade de explicar palavras e parafrasear. (cf. Morante, 2005: 24) Um dos autores que defendia o uso destas estratégias foi Brown (1980), o qual também propôs na sua obra “*Eight Cs and a G*” o uso de colocações, de séries proporcionais¹, agrupações, que são palavras que podem ir juntas, exercícios de preencher espaços em branco, etc. (cf. Morante, 2005: 25)

Atualmente, as abordagens mais utilizadas são a abordagem comunicativa, a abordagem por tarefas, ou a orientada para a ação. Segundo Morante (2005:36), as teorias linguísticas recentes seguem uma tendência lexical. Ainda assim, as propostas atuais sobre didática do vocabulário recomendam o trabalho nas aulas sobre três eixos: o ensino explícito e o processamento em profundidade de parcelas de vocabulário, o ensino-aprendizagem implícitos e o desenvolvimento de estratégias (cf. Instituto Cervantes).

2.2. Revisão do tratamento do léxico no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Resulta curiosa a utilização dos termos vocabulário e léxico nesta obra. O primeiro termo aparece num total de 72 ocasiões, enquanto que o segundo, “léxico”, aparece 17 vezes. Quer isto dizer, que embora exista esta distinção nos termos, é um elemento muito presente neste documento. De facto, faz explícita a importância do léxico quando nesta obra se afirma que o vocabulário e a gramática do aprendente na sua língua materna estão intimamente relacionados com o funcionamento do mundo e com o modo de pensamento e que “a comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelas pessoas implicadas” (cf. Conselho da Europa, 2002: 147).

Num ponto posterior, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) estabelece o que é a competência lexical e os elementos que a compõem. A primeira é definida como o conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade para o utilizar. Os elementos que a compõem são elementos lexicais e gramaticais. Os primeiros incluem expressões fixas que se subdividem, por sua vez, em expressões feitas, expressões idiomáticas, estruturas fixas e combinatórias fixas, sem esquecer as palavras isoladas que também formam parte dos elementos lexicais. No grupo dos gramaticais encontram-se os artigos, os demonstrativos, os pronomes relativos, as preposições, entre muitos outros (cf. Conselho da Europa, 2002). Richards (1976) propõe uma série de características sobre a competência lexical. Para ele, os falantes nativos continuam a ampliar o seu léxico ainda quando são adultos. Para o autor, conhecer uma palavra significa saber o seu grau de frequência e as palavras que se associam a ela. Também significa conhecer as suas limitações de uso de acordo com a sua função e a

¹ Segundo Morante (2005: 25) podem ser “*escalas del tipo caliente-templado-frío*”.

situação (temporal, social, geográfica; o seu campo, o seu modo², etc.). Ainda acrescenta que para conhecer completamente uma palavra implica conhecer o seu comportamento sintático, a sua etimologia e as suas derivações, assim como a sua situação paradigmática em relação a outras palavras da língua. Por último, o aprendente deve conhecer o seu valor semântico e os seus diferentes significados (Richards, 1988: 44 apud Suau, 2000). Para Nation (1982, 1990), conhecer uma palavra implica outra série de critérios: forma, posição, função e significado.

No QECR também encontramos a diferença entre amplitude e domínio do léxico e a gradação segundo os níveis estabelecidos pelo QECR nos dois âmbitos. Neste aspeto, e devido ao interesse que temos neste trabalho pelos níveis A1/A2, é necessário salientar que no que se refere à amplitude do léxico, no nível A1 a escala é a seguinte: “tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas” (Conselho da Europa, 2002: 160), e para o nível A2 aparecem duas secções, a primeira diz o seguinte “tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares” e “possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência”. No que se refere ao domínio do léxico, para o nível A1 aparece o seguinte: “Não há descritor disponível” (Conselho da Europa, 2002: 161). Por outro lado, para o nível A2 “é capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas. Estas características para o nível A1 parecem insuficientes, nomeadamente para o âmbito do domínio, porque tal como veremos na análise dos manuais, o léxico que se apresenta neste nível inicial é abundante e, por conseguinte, o domínio deveria ter um descritor de acordo com essa quantidade de léxico apresentada. Nesta obra, aparece a pergunta “De que modo aprendem os aprendentes?” (Conselho da Europa, 2002: 196), questão à que daremos uma resposta mais detalhada num ponto posterior deste trabalho, mas que no QECR se resolve com a conclusão de que, afinal, são as práticas mais ecléticas as que os professores e os alunos seguem para conseguir a aprendizagem da língua em questão, sendo necessária “informação linguística inteligível, substancial e contextualizada” assim como “oportunidades de utilização interativa da língua” (Conselho da Europa, 2002:196). No QECR diz-se que os povoadores das aulas (professores e alunos) sabem que o que favorece a aprendizagem são as condições artificiais das aulas através de uma combinação de aprendizagem consciente e uma prática na que eliminam a atenção explícita às capacidades de produção oral e escrita para atingir estratégias de comunicação de um nível superior (cf. Conselho da Europa, 2002).

² O autor refere-se ao campo de especialização e ao modo de uso das unidades lexicais.

3. QUADRO TEÓRICO

3.1. Fatores que influem na didática do léxico

3.1.1. Processos de aquisição: como é que se ensina?

A publicação da obra *The Lexical Approach* (Lewis, 1993) revolucionou o modo de ensino das línguas estrangeiras. O seu trabalho pertence à abordagem comunicativa. Nele, Lewis outorga uma grande importância ao léxico nas situações comunicativas. Muitas das suas ideias continuam a estar vigentes na atualidade como, por exemplo, a ideia de que os alunos têm diferentes formas de aprender e é por isso que não se deve ensinar sempre da mesma forma. Segundo Lewis, há dois tipos de aprendizagem, a aprendizagem explícita e a implícita, e ambas devem ter certo protagonismo na sala de aula. A aprendizagem explícita centra-se na informação que o aluno tem de aprender e implica um grande investimento de tempo. A aprendizagem incidental ou implícita surge quando a atividade tem um caráter comunicativo, neste caso, a aprendizagem é mais lenta, mas o tempo aplicado é muito benéfico (cf. Higuera, 2004). O foco não está no vocabulário, sobre este realiza-se algum comentário, mas a atividade centra-se noutros aspetos, como, por exemplo, uma leitura de tipo comunicativo como um artigo de um jornal ou um diálogo escrito. Pesquisamos no Instituto Cervantes para saber qual dos dois estilos é mais benéfico para o processo de aprendizagem e encontramos que, por um lado, parece que quanto maior é o esforço para aprender uma palavra, maior é a possibilidade de retenção da mesma na nossa memória e que, por outra parte, já se demonstrou nos estudos de aquisição de vocabulário (Sökmen, 1997) que se aprende melhor o vocabulário por inferência. Como podemos observar, os dois estilos são benéficos e altamente produtivos para atingir o sucesso dos alunos. Ambos os estilos se complementam e não se pode dizer que um deles seja melhor do que o outro. Da mesma forma, já se demonstrou também que os estudantes que usam boas estratégias aprendem muito mais vocabulário, dispõem de mais informação e criam mensagens de maior qualidade. Ditas estratégias favorecem ambas as formas de aprendizagem (*Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes).

Mais algumas ideias de Lewis que também são aceites na atualidade são as seguintes: é mais importante a tarefa e o processo do que os exercícios e o resultado. Além disso, na atualidade o paradigma tradicional de apresentação-prática-produção, substitui-se pelo ciclo de observação-hipótese-experimentação. Neste sentido, o professor tem o papel de guia e o aluno tem um papel protagonista nas aulas para atingir os objetivos do curso. O autor defende também a importância de apresentar o léxico através de unidades lexicais³, para que a análise de palavras isoladas não tivesse o resultado da perda de significados das mesmas. Por outro lado, ao segmentar o léxico em unidades mais complexas do que a palavra, poder-se-iam conhecer as palavras que aparecem juntas numa frase ou as que aparecem num determinado contexto. É assim que os alunos aprendem a combinar umas palavras com outras que costumam ir juntas, favorecendo a dedução do significado pelo contexto e facilitando o

³ José Ramón Gómez Molina no seu artigo “Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE” define as unidades lexicais como “la unidad de significado en el lexicón mental (...) y puede estar formada por una o más palabras” (2003: 4).

conhecimento daquelas que desconhecem. Relacionado com a segmentação do léxico, o autor afirmava que o segredo para os alunos terem sucesso no seu ato de comunicação são os «chunks», ou seja, as sequências de língua “pré-fabricadas”.

No que diz respeito ao ensino do léxico, existe um fator problemático: o esquecimento. Diversos autores dão uma série de atividades ou soluções para este problema como podem ser a relação entre palavras novas com as palavras anteriormente aprendidas, a repetição de atividades, a revisão espaçada no tempo, etc., mas a opção mais recomendável é apresentar o léxico aos alunos em unidades lexicais e não apenas em palavras isoladas. Existem diversos tipos de unidades lexicais, tais como as combinações sintagmáticas (palavras que costumam aparecer juntas), as expressões idiomáticas e as expressões institucionalizadas como, por exemplo, os cumprimentos. As primeiras estão formadas por dois lexemas, têm um significado único e apresentam estabilidade e coesão interna. As segundas, segundo Marta Higuera (1997: 41), são “*expresiones fijas de dos o más palabras que comparten características de estabilidad e idiomática [...] y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración*”. Por último, as expressões institucionalizadas são “*secuencias que, en muchos casos, constituyen residuos de oraciones gramaticalmente completas y que aquí se encuentran reducidas a muy pocos elementos [...] y que contribuyen al buen funcionamiento de la comunicación [...]*” (Varela e Kubarth, 1994 apud Higuera 1997).

Por que razão ensinar unidades lexicais? Segundo Morante (2005: 61) “*La principal diferencia entre la unidad léxica y la palabra reside en que la palabra se define por un criterio de forma, mientras que la unidad léxica es una unidad de significado*”. A mesma autora, reformulando as palavras de Bogaard (1996), dá uma série de razões pelas quais é mais acertado o ensino de unidades lexicais do que de palavras. Ditas razões são as seguintes: o conceito de palavra é um elemento superficial e não se relaciona com usos contextuais. É muito provável que no léxico mental se armazenem unidades formadas por várias palavras. O ensino do vocabulário implica o ensino de unidades com várias palavras. Além disso, os corpora mostram que as unidades de significado nem sempre se correspondem com palavras (cf. Morante, 2005).

As vantagens de ensinar o léxico através de unidades lexicais foram apresentadas por Marta Higuera (2009). Os principais pontos positivos que a autora enumera são os seguintes: facilitar a compreensão das expressões idiomáticas por parte dos alunos através da insistência nelas; apresentar o estudo das colocações, nomeadamente através de atividades desenhadas para aprender este tipo de unidades lexicais, pois nelas fomenta-se a criação de redes, o que ajuda muito à retenção do vocabulário por parte dos alunos. Além disso, o estudo de unidades lexicais como as expressões institucionalizadas é um avanço importante para o ensino do léxico pois “*ayudan al alumno a agilizar las partes más rutinarias de una conversación*” Higuera (2009: 113). Além disso, e se o aluno as conhece, aumenta a sua capacidade para comunicar, uma vez que o uso desse modelo já “pré-fabricado” permite aumentar o tempo para pensar na informação que pretende transmitir. As unidades lexicais podem ser classificadas no vocabulário ativo ou produtivo, neste caso, são aquelas que já foram incorporadas no léxico do aluno, isto é, são as unidades que o aluno utiliza com normalidade nas situações de comunicação pertinentes. Ou no vocabulário passivo ou receptivo, ou seja,

aquelas unidades que o aluno reconhece quando as ouve ou as vê escritas, mas que ainda não as utiliza por diversas razões. Este último representa as formas que podem ser compreendidas pelo aluno, mas que ainda não foram incorporadas de maneira sistemática no léxico mental (cf. Alonso, 2012)

Os aspetos anteriormente descritos são questões que sempre devem estar presentes na prática docente. No entanto, o que precisamos para que o ensino do léxico se realize da forma mais adequada possível? Segundo Encina Alonso (2012), devemos realizar uma seleção coerente do léxico que se ensina, tendo em conta as necessidades do aprendente e os próprios interesses do grupo, assim como também critérios de frequência em que aparece essa unidade na língua, a sua rentabilidade, isto é, que se possa utilizar em numerosos contextos como é o caso das palavras polissémicas, etc. Mais alguns critérios são: a facilidade para aprender as unidades lexicais, a sua utilidade, a sua disponibilidade, isto é, que esteja ao alcance do falante, a sua necessidade, isto é, que seja necessária na sala de aula para compreender o que se está a trabalhar com o professor. Neste sentido, relembramos que não é recomendável ensinar mais de dez unidades lexicais por sessão, nem devem ser dadas numa variedade linguística que não seja a normativa ou a atual. Além disso, é importante salientar um dos postulados defendidos na Abordagem Lexical de Lewis, o qual defende que não se trata apenas de aprender palavras novas, mas também de ampliar o conhecimento que temos daquelas já adquiridas. O ideal para conseguir o sucesso da aprendizagem do léxico nos alunos passa por ensinar menor quantidade e com maior qualidade porque ensinar não significa aprender. Não devemos apenas traduzir as unidades lexicais, deve-se exprimir o seu significado, dar a colocação mais usual da unidade e os usos mais frequentes da mesma, pois tal e como afirmam Lahuerta e Mercé Pujol (1996: 122) “*el auténtico valor de las unidades reside en las relaciones que establece con otras unidades*”. Deve-se ensinar o léxico de forma acumulativa, do mais fácil ao mais complexo, e de forma afetiva, associando palavras com emoções, de tal forma que os alunos possam reconhecer palavras presentes em frases, e não de forma isolada.

Mesmo assim, também existem diversos critérios para a planificação do léxico, isto é, pode-se ensinar segundo o tipo de unidades lexicais, ou segundo o momento da aula em que nos encontramos, ou seja, há diferentes técnicas segundo o nosso objetivo. Desta forma, podemos usar técnicas de apresentação, de prática, de memorização ou de utilização do léxico que estamos a ensinar (cf. Higuera, 2007). No caso de utilizar esta última técnica, a de planificar o léxico que vamos ensinar segundo a parte da aula em que nos encontramos, devemos ser conscientes, nomeadamente no momento da apresentação, que os alunos compreendem o significado corretamente. Podemos comprovar mediante perguntas diretas muito concretas aos alunos, pedindo para traduzir as palavras que possam gerar mais confusão. É muito importante que os alunos tenham um papel muito ativo para que aprendam o significado das unidades lexicais. Para isso, alguns autores recomendam o uso de *flashcards*, a realização de exercícios de classificação do léxico aprendido através do uso do dicionário ou mediante deduções. Além disso, as unidades devem ser pronunciadas claramente, sendo de salientar a forma escrita e explicando as particularidades relacionadas com o género e o número das mesmas. As duas fases que se seguem a esta primeira da apresentação são o trabalho imediato para pôr em prática o aprendido e a revisão constante.

Rosario Alonso Raya em “*Algunas aplicaciones del Enfoque Léxico*”, elabora uma série de propostas para ajudar os docentes com o ensino do léxico. Destas salientamos a apresentação de muito vocabulário nos níveis iniciais e a elaboração de uma análise sobre as necessidades dos alunos respondendo às seguintes perguntas como professores:

- Que léxico precisarão os alunos para dar informações básicas, isto é, para falar de pessoas, acontecimentos, ou do local onde moram?
- Qual é a linguagem da aula que devem compreender e conseguir produzir no momento de comunicar?
- Que unidades lexicais devem adquirir para realizar tarefas como descrever, comparar, classificar, etc.?
- Quais são as unidades lexicais úteis em função dos seus gostos e interesses? (cf. Alonso, 2003).

José Ramón Gómez Molina no seu artigo intitulado “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica” apresenta os princípios do modelo didático para a aprendizagem do léxico no âmbito do Espanhol como Língua Estrangeira, mas estes princípios são perfeitamente aptos para o português. Alguns dos mesmos são: a recomendação de que as unidades lexicais façam parte da comunicação do aluno, o desenvolvimento das quatro capacidades, a importância de trabalhar o léxico em contexto e a prática do mesmo em situações reais, e selecionar o número de unidades lexicais a apresentar. Para Gómez Molina (1997) a programação deve ser nocional-funcional e também deve ter como critérios para a seleção do léxico a frequência de uso e a eficácia da unidade lexical. Um dos princípios fundamentais relaciona-se com a importância do esforço do aluno na hora de aprender uma palavra (quanto maior for o esforço para aprender uma palavra, maior será a capacidade para a memorizar). O último princípio e, na minha opinião, o mais interessante, é o que diz respeito ao uso da análise contrastiva (cf. Gómez, 1997).

3.1.2. Fatores para a aprendizagem

Depois de conhecer como é que se ensina, surge a pergunta de como é que se aprende o léxico. Como todas as disciplinas, o léxico aprende-se através da prática, mas de formas diferentes e variadas para ativar a imaginação e a motivação dos alunos. Existe um processo que se leva a cabo na nossa mente ou com a nossa memória na hora de aprender determinados conhecimentos. É muito importante saber como é que ela funciona para deste modo saber que metodologia utilizar para ajudar os estudantes a superar satisfatoriamente as suas matérias.

3.1.2.1. A memória

Existem dois tipos de memória, a memória de curto prazo e a de longo prazo. A primeira retém de forma temporal e a segunda de forma permanente. Também há diversos tipos de aprendizagem, para além do explícito e do implícito, relacionados, por sua vez, a tipos de memória. Assim, temos a memória visual, aquela que possuem os aprendentes que fixam o vocabulário que aparece escrito através da associação com imagens. Em segundo lugar, temos a memória auditiva. Quem tem este tipo de memória aprende de forma mais eficiente o vocabulário se o ouve, por isso, estes alunos poderiam melhorar o seu nível de vocabulário gravando a sua voz com algum dispositivo. Por último, existe a memória

quinestésica, baseada no movimento e no desenho, isto é, os que a possuem devem desenhar ou mexer-se pela sala de aula para se lembrar da unidade lexical que estão a trabalhar. Neste sentido, as estratégias comunicativas, tais como a mímica e o descrever ou tratar de explicar a palavra que falta, também são muito importantes. Outras questões que ajudam muito a aprendizagem é a estimulação de todos os canais perceptivos como, por exemplo, o visual, através do uso de imagens, símbolos, e as palavras escritas. O auditivo, através de repetições do vocabulário e gravações dos próprios alunos a pronunciar estas palavras. Há pessoas que, em vez de aprender com maior facilidade mediante a visão ou a audição, aprendem melhor graças à memória quinestésica. Para este tipo de aprendentes, é muito produtivo desenhar ou movimentar-se enquanto aprendem as unidades lexicais. A mímica e o movimento são aspetos chave para estas pessoas. A aprendizagem colaborativa também é uma forma de favorecer a aprendizagem, pois o vocabulário retém-se muito mais facilmente trabalhando em grupos onde os estudantes se ajudem entre si e partilhem diferentes estratégias. Por último, a classificação do vocabulário aprendido é um aspeto importante. Ajuda os alunos a ter o seu objeto de estudo classificado e, desta forma, também se trabalha a manipulação do mesmo, que, como já vimos, quanto maior for a manipulação das unidades lexicais, maior será a capacidade de retenção dos alunos (Alonso, 2012).

3.1.2.2. Estádios ou processos de aquisição

Além disso, segundo José Ramón Gómez Molina no seu artigo “Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE”, “*el aprendizaje de dichas unidades [unidades léxicas] pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación, práctica contextualizada, retención, uso y mejora y fijación*” (2003: 5). É por esta razão que, para além dos tipos de aprendizagem e das estratégias que podemos utilizar para que os alunos consigam aprender o léxico, devemos ter em conta que existe um processo lento desde o momento em que se apresenta uma unidade lexical até ao momento em que esta é interiorizada. Antes de conhecer as fases do processo, devemos saber que aprender uma nova unidade lexical depende de quatro fatores: a língua materna do aluno, a sua experiência prévia na LE, as estratégias de aprendizagem implicadas na aprendizagem desta palavra, isto é, de que forma é que pode ser apresentada e praticada para resultar mais fácil para os alunos, e a dificuldade que ela apresenta (Nation, 1990: apud Péres, S.D.). Também é necessário observar as dificuldades derivadas da fonética, as sintáticas e as referências socioculturais e a conceptualização da realidade a partir das diferenças entre línguas (Bartra, 2009: 456 apud Péres, S.D.). Aitchinson (1994) usava outras fases para descrever o processo de aquisição do significado de uma palavra. O autor defendia que é um processo complexo que começa com o mero reconhecimento de formas. É a partir deste momento que se estabelecem as primeiras conexões entre diferentes tipos de conhecimento que permitem relacionar uma forma com um significado, ou recuperar uma forma concreta para poder exprimir um significado.

É por este motivo que se sabe que o desenvolvimento lexical começa pela conexão entre significado e forma, que consiste em acrescentar peças lexicais mediante os processos de etiquetado e empacotado. Simultaneamente o léxico mental reorganiza-se à medida que se estabelecem relações entre as peças lexicais, que assim, formam uma rede. Desta forma,

aprender léxico também consiste em construir e reorganizar as redes semânticas (cf. Morante, 2005).

3.1.2.3. Processos cognitivos: o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo

A abordagem comunicativa, iniciada na década dos anos oitenta, defendia que um dos fatores mais importantes que se deve ter em conta para a aprendizagem é o aluno. Concluiu-se que para ajudar o aluno deviam-se estudar os processos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem dos mesmos (Widdowson, 1978; Widdowson & Brumfit, 1981 apud Suau, 2000: 15). Os dois hemisférios encontram-se relacionados com estes processos cognitivos. Para o ensino de línguas, tanto um como outro são igualmente importantes e ambos estão implicados na aprendizagem. A diferença entre eles reside na forma de operar, o esquerdo está relacionado com os processos do entendimento, a aprendizagem e a retenção das palavras. E é no direito que se realizam operações que integram os conteúdos, mas desta vez, através dos sentidos. É importante perceber que os dois hemisférios se complementam e que nenhum deles é superior ao outro (cf. Cervero & Pichardo, 2000). A aprendizagem do léxico é multissensorial: visualização, compreensão auditiva, compreensão leitora, produção oral e escrita, etc. (Gómez Molina, 2004: 804 apud Péres, S.F) e, por este motivo, seria conveniente apresentar as unidades lexicais e os seus significados combinando técnicas que impliquem os dois hemisférios cerebrais (Péres, S.F). Outros aspetos importantes para a aprendizagem do léxico são os aspetos psicológicos, como os limites da maturidade e a atenção, mas também existem aspetos linguísticos como a frequência das palavras, a competência na L1 e a ordem de aquisição (Oxford & Scarcella 1994: 234 apud Suau, 2000).

Segundo Cervero e Pichardo (2000: 95), os falantes pensam graças a dois processos que surgem na sua mente: *“asociar y clasificar u ordenar”*. Afirmam as autoras que *“la información no se almacena en nuestra memoria aislada ni aleatoriamente, sino estableciendo relaciones con la ya existente y de manera organizada”*. Neste momento devemos apresentar o léxico mental.

3.1.2.4. O léxico mental: definição e funcionamento

Em palavras de Javier Lahuerta e Mercé Pujol (1996: 121) *“puede definirse como el conjunto de unidades léxicas que un hablante tiene atesoradas y que es capaz de reconocer y/o es capaz de utilizar en mensajes orales o escritos”*. Poderia ser entendido como uma enorme biblioteca ou um computador. O léxico mental possui as seguintes características: não é um elemento estático, senão que é muito dinâmico e sempre se pode atualizar a informação que contém e é um sistema de associações de diversos tipos (semânticas, fonéticas, gráficas, situacionais, entre outras). Cervero e Pichardo (2000) falam do funcionamento e da organização do léxico mental, defendendo que as palavras de que dispomos se organizam em redes interconectadas, nas quais as novas unidades integram-se criando novas associações.

Segundo Morante (2005: 47),

“El proceso de establecer asociaciones es complejo y dinámico. (...) A lo largo del proceso la reelaboración del significado de las unidades léxicas es constante y consiste en elaborar un continuum de conocimiento sobre las propiedades de las unidades léxicas, las relaciones entre unidades léxicas y las regularidades y arbitrariedades de su uso.”

Há dois tipos de formas de armazenar o vocabulário, uma por semelhanças fonéticas, e outra por propriedades semânticas das unidades lexicais. O primeiro tipo é utilizado por alunos principiantes, enquanto o segundo é seguido por alunos mais avançados (cf. Morante, 2005). Esta constante modificação das redes faz com que os alunos não disponham de um léxico mental estável. Mas esta condição não é assim para sempre. Segundo Appel (1996), o processo de assentamento do léxico na L2 passa por várias fases até que apresenta uma forma mais estável. (cf. Morante, 2005: 49). Relacionado com esta afirmação de Appel, Cervero e Pichardo asseguram que “*cuantas más asociaciones se hayan establecido, más fácil resultará almacenar y recuperar las palabras, y, cuantas más palabras se conozcan, más fácil resultará establecer asociaciones y, por tanto, aprender vocabulario*”. Existem cinco tipos de associações. Em primeiro lugar encontram-se as unidades lexicais que se relacionam simplesmente por aparecer juntas muito frequentemente (coordenação), outro tipo de associação muito parecida com a anterior são as colocações ou combinações sintagmáticas, que se caracterizam por unir palavras que dependem semanticamente de outra como, por exemplo, “água cristalina” ou “água doce”. Além destas, existem as relações que se estabelecem por hierarquia, são as chamadas associações por hiperonímia ou hiponímia. Para finalizar, existem as relações segundo a sinonímia e a antonímia, as quais relacionam os termos expressando ideias similares ou contrapostas (Aitchinson, 1987: 74-75 apud Cervero & Pichardo, 2000).

3.1.2.5. Dificuldades que apresenta a aquisição do léxico

Embora o léxico mental seja uma ferramenta fascinante para armazenar o léxico e assegurar, deste modo, a sua aprendizagem, há vários aspetos que ainda assim dificultam a aquisição do mesmo. O ensino e a aprendizagem do léxico envolvem certa dificuldade tanto para professores como para alunos. Porém, as causas que se apresentam nem sempre são totalmente certas. Em primeiro lugar, fala-se da enorme dimensão do léxico, sempre em constante crescimento, mas, na realidade, esta questão não é um problema assim tão importante, pois tal como os nativos o fazem, os alunos de uma L2 “*podrán cubrir sus necesidades comunicativas con un número finito de vocablos*” (Cervero & Pichardo, 2000: 9). Outro dos elementos na origem das dificuldades na hora de aprender ou ensinar o léxico numa aula de língua estrangeira é a sistematização, pois o léxico não possui uma série de normas para ser aprendido, nem se trata de um número finito de termos, mas também não é necessário, como já dissemos, aprender todas e cada uma das construções possíveis numa língua.

Por outro lado, encontramos uma das causas reais das dificuldades que produz o ensino do léxico. Referimo-nos à mobilidade do mesmo, as mudanças de significado são muito frequentes, o que implica que o vocabulário ou o léxico seja a parte da língua mais variável. É por isso que o professor deve selecionar as unidades lexicais pertinentes para dar uma amostra da língua que os falantes nativos cultos utilizam (cf. Cervero & Pichardo, 2000). Para além disso, o significado das palavras é outra das causas das dificuldades que experimentam os alunos e os professores na hora do ensino-aprendizagem do léxico, pois para cada palavra não existe apenas um significado, de facto, como dizem Cervero e Pichardo

(2000: 10) “*muchas de las palabras más usadas de un idioma son las que también presentan mayor número de acepciones*”.

Devemos compreender que o aluno enfrenta uma situação complexa; deve aprender a conceitualizar de uma outra forma, deve aprender a usar palavras ou combinações de palavras diferentes às que utiliza na L1 (cf. Morante, 2005). Existem muitas possibilidades de que termos ou ideias da L1 não tenham a sua correspondência na L2, é por isso que os alunos devem estabelecer um reajuste no seu léxico mental. E também é por isso que o material utilizado nas aulas deverá facilitar o estabelecimento de relações entre palavras ou combinações de palavras e conceitos. Autores como Swan defendem que quanto mais seja o nosso aluno consciente das semelhanças e diferenças entre a L1 e a L2, mais fácil será para ele elaborar estratégias de aprendizagem e de produção. Os materiais para o ensino do vocabulário deveriam dispor de atividades para mostrar ao aprendente que cada língua tem a sua forma de conceitualizar o mundo e de exprimir os conceitos mediante palavras. (cf. Morante, 2005). Por último, é certo que existem palavras que apresentam mais dificuldades do que outras na hora de aprendê-las. Carter & McCarthy (1988) estabelecem várias causas para estas dificuldades. A primeira é a relação que estabelece uma palavra com as outras, isto é, se uma palavra costuma aparecer isolada sem apenas estabelecer relações com outras palavras com as que se possa combinar, será uma palavra mais difícil de reter que outras que possam ser combinadas entre si. A polissemia da palavra também é importante para determinar se é difícil ou, pelo contrário, se é um termo fácil de armazenar. Também é importante se a palavra é fácil ou difícil de ser pronunciada para que os alunos tenham maior ou menor dificuldade para incorporá-la no seu léxico mental. Por último, um fator importante é a relação que apresenta uma determinada palavra na L2 com uma palavra similar na L1 (Carter & McCarthy 1988: 13 apud Suau, 2000).

3.1.3. Propostas didáticas para a apresentação do léxico: Atividades

José Ramón Gómez Molina (2003: 4) afirma que “*el tratamiento del léxico en el aula ha de integrar actividades relacionadas con las diferentes acepciones de las unidades léxicas, con su estructura, con las relaciones paradigmáticas, con las relaciones sintagmáticas y con el valor discursivo que implica el contenido que comunica*”. De facto, há diferentes técnicas ou atividades para trabalhar os distintos tipos de unidades lexicais. Por exemplo, para o ensino das palavras, deve-se refletir sobre as características da mesma. Podem utilizar-se desenhos ou fotografias, exemplos, explicações da palavra, etc. Relacionadas com o ensino das colocações estão as atividades onde se podem utilizar textos orais ou escritos com a finalidade de que os alunos descubram com que palavras podem relacionar outras. Outras atividades ou técnicas utilizadas para este tipo de unidade lexical são os diagramas, caixas de palavras, etc. O mais importante é que o conjunto de colocações que ensinemos sejam de utilidade para os nossos alunos e não apresentar mais de cinco por aula. Para este mesmo aspeto do léxico, Marisol Martín, no seu artigo “La enseñanza del léxico más allá del diccionario”, propõe várias atividades para o trabalho das colocações, pois para ela “*No basta conocer lo que significa una palabra*” (2007: 44), dizendo que devemos conhecer os adjetivos com os que costumam aparecer e os verbos com os que mais frequentemente se relacionam. Ela sugere técnicas como, por exemplo, dar uma série de palavras soltas e que os

alunos escrevam palavras que costumam surgir junto de essas dadas. Desta forma, os alunos armazenam as palavras no seu léxico mental. Rosario Alonso Raya (2003) também sugere atividades para trabalhar as colocações nas aulas. Algumas destas técnicas são relacionar uma série de adjetivos com determinadas palavras ou localizar o intruso num conjunto de unidades aparentemente relacionadas com uma outra apresentada pelo docente.

Para o ensino de expressões idiomáticas e expressões institucionalizadas, devem-se apresentar unidades com uma determinada função linguística já que por campos semânticos não funciona muito bem pois o seu significado é opaco. O mais importante é que os conteúdos sejam comunicativos. Por outro lado, para trabalhar os grupos de unidades lexicais utilizam-se frequentemente os campos semânticos: as cores, os utensílios da cozinha ou as séries fechadas, tais como os meses do ano. Além disso, existem outras técnicas como a apresentação gráfica das colocações possíveis de uma unidade lexical numa tabela, as relações destes elementos mediante estruturas em árvore ou os mapas semânticos. As propostas para os grupos de unidades lexicais podem (e devem) ser realizadas pelos alunos. Além disso, para que sejam ótimos, os mapas semânticos devem conter todo o tipo de palavras, isto é, substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, etc.

Todas estas técnicas são muito enriquecedoras se se utilizam todas, com critério, mas sempre variando o uso das mesmas, podem ajudar, os alunos a desenvolver a competência de aprender a aprender, e isto acontecerá em maior medida se são conscientes eles próprios das técnicas utilizadas de cada vez.

4. ANÁLISE DOS MANUAIS

4.1. O que é um manual e qual é a sua utilidade?

Um manual é um livro que reúne um conjunto de atividades, explicações gramaticais, noções culturais do povo que fala a língua-alvo. Todos estes elementos serão seleccionados segundo uma metodologia concreta. Como bem diz Tavares (2008: 43), é “um importante suporte do ensino/ aprendizagem”, uma forma muito organizada de fornecer os materiais que se trabalharão nas aulas. Os alunos sentem essa organização como algo que lhes dá uma certa segurança no momento de estudar, pois aparecem todos os conteúdos necessários para a sua aprendizagem e organizados sistematicamente. Mas não dá segurança só aos alunos, mas também ao professor, nomeadamente o mais inexperiente, que ainda não tem a soltura necessária para se atrever com outras alternativas. Do mesmo modo, cria nos alunos um sentido de progressão. Por outro lado, é uma ferramenta muito útil para uma das tarefas mais importantes do professor: preparar as aulas. Desde a perspectiva do professor, e se este leciona a mais de um grupo, também podemos dizer que é um apoio muito importante (cf. Péres, S.F). Tavares (2008: 44) afirma que “*o manual para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial em contextos geográfica e culturalmente afastados, é um suporte extremamente útil, não só no que diz respeito à língua, mas também (...) quanto à transmissão da imagem da cultura e de um povo*”. Neste sentido da cultura, e acrescentando a atual demanda de plurilinguismo provenientes da Europa (e não só), o manual deve conter tarefas que fomentem “*a interação entre o aprendente e cultura, representada através de textos e diálogos escritos e orais*” (Fenner, 2000: 148 *apud* Tavares, 2008: 45). Precisamente, é na

hora de pensar nas atividades que deveriam aparecer nestes livros que podemos dizer que estas deveriam ser variadas e, o mais importante, de acordo com o nível que o público desse manual tem, já que de outra forma o professor pode ter a intenção de apresentar certos textos que não são totalmente adequados. Um manual serve principalmente para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, transmitir os conhecimentos da língua sempre mediante objetivos comunicativos e funcionais, transmitir os aspetos mais culturais do povo ou povos nativos na língua-alvo, evitar os estereótipos e desenvolver a totalidade das capacidades e competências dos alunos. Além disso, serve para consolidar e avaliar as aquisições, ajudar na integração destas aquisições, incentivar o uso efetivo da língua e da interação no espaço de aula e fora dela e, evidentemente, para preparar os aprendentes para atos reais de fala (Tavares, 2008).

Porque trabalhar com um manual? Esta é uma pergunta que não tem uma fácil resposta já que há diversas opiniões, algumas totalmente a favor e outras absolutamente contrárias a esta prática. Porém, neste trabalho vamos optar pelo uso deste tipo de materiais por diversas razões que acrescentamos às anteriormente apresentadas. É uma ferramenta cómoda e prática, o aluno sente-se orientado em todo momento e apresenta uma grande variedade de atividades. Além disso, se o curso é lecionado por mais de um professor, a coordenação sempre é mais fácil usando um manual (cf. Cerrolaza, 1999).

4.2. Critérios de seleção

As obras que neste trabalho serão analisadas respondem a critérios muito concretos. Em primeiro lugar, os quatro manuais escolhidos (“Português XXI” 1, “Entre Nós” 1, “Português Para Todos” 1, “Português Para Espanhóis”) são métodos para aprender português como língua estrangeira. O motivo desta escolha é o facto de o ensino do português ser o meu âmbito de formação. Ditos métodos pertencem ao nível A1/A2, o nível básico. Isto deve-se ao tempo e ao espaço disponível para realizar este estudo e, sem dúvida, deve-se ao interesse que em mim suscitou o pensar como é que aprende um aluno principiante de português e qual é o manual ou tipo de método que mais pode ajudar a cumprir os objetivos. Além disso, num futuro, espero muito próximo, este nível será o meu público nas aulas de português língua estrangeira. Todos os manuais escolhidos são dirigidos a um público hispanofalante, ou a falsos principiantes, nomenclatura utilizada pelo livro *Português XXI*, para se referir ao aluno que, segundo as palavras de Alonso (2011: 48), “*debido a su LM, tiene un potencial lingüístico en el sentido de conocimientos y habilidades comunes entre las dos lenguas del cual se deriva este estatuto*”.

Este estudo põe o foco de interesse nos falantes de espanhol pelas “especificidades” deste tipo de aprendentes (Alonso: 2011, Almeida: 1995). Neste sentido, gostaria de constatar se nestes manuais existe uma preocupação real com o facto de que os alunos sejam hispanofalantes. Além de hispanofalantes, os alunos aos que estão dirigidos estes métodos são adultos, uma vez que os alunos nestas faixas etárias são aqueles que melhor se enquadram no meu futuro profissional. De facto, a minha preparação como professora inclui idades muito diferentes (desde os doze até aos dezoito anos), que, embora não se tratem de alunos adultos, encontram-se na adolescência, período em que começam a rejeitar o manual que tem um carácter mais infantil como, por exemplo, poderia ser um livro para crianças ou com um desenho mais próprio de um público infantil, já que também não existem manuais de

português língua estrangeira para crianças hispanofalantes. Os quatro manuais foram publicados na Europa, dois deles em Espanha e os outros dois em Portugal. Além disso, estes manuais, assim como as suas características, foram escolhidos pela relação com a Espanha, país onde nos encontramos e onde gostaria de desenvolver a minha atividade docente.

4.3. Descrição do corpus

O nosso corpus de trabalho é constituído pelos manuais de Português Língua Estrangeira para hispanofalantes intitulados: “Português para Todos” 1, “Português XXI” 1, “Entre nós” 1 e “Português para espanhóis”. A seguir, resumimos as características gerais dos mesmos:

FICHA SINALÉTICA				
Título	Autores	Data	Editor	Material Complementar
“Português para Todos” 1	Hélder Júlio Ferreira Montero	2000	Luso-Espanhola de Ediciones	CD
“Português XXI” 1	Ana Tavares	2003	Lidel-edições técnicas, Lda	CD, Caderno de exercícios
“Entre nós” 1	Ana Cristina Dias	2009	Lidel-edições técnicas, Lda	CD, Caderno de exercícios
“Português para espanhóis”	María José Arregui Galán, José Lucimar Lourenço da Silva	2012	Agoralíngua, S.L.U	

4.4. Metodologia utilizada

Para a realização deste trabalho utilizou-se uma metodologia homogénea que se iniciou com a seleção do corpus (manuais de português como língua estrangeira, dos níveis A1/A2) e terminou com um estudo comparativo relativamente ao tratamento do léxico entre eles, apresentado no final da análise dos quatro manuais por meio de um quadro resumo. Esta metodologia desenvolveu-se em vários pontos.

Inicialmente, fez-se a seleção de manuais e o levantamento dos temas lexicais de cada um deles. De seguida, selecionou-se uma unidade didática concreta. Feito isto, procedeu-se à análise exaustiva dos exercícios que a unidade continha e à aplicação de um conjunto de perguntas elaboradas a partir das sugestões apresentadas pelas autoras María Jesús Cervero e

Francisca Pichardo Castro em *Aprender y enseñar vocabulario* (2000: 105) e Higuera (2004: 18).

Por último, procedeu-se à comparação entre os quatro manuais anteriormente apresentados. Desta forma, a metodologia pode ser resumida nos seguintes pontos concretos:

1. Seleção dos manuais,
2. Seleção e análise da unidade didática: léxico relacionado com as viagens,
3. Aplicação da seleção de perguntas apresentadas por María Jesús Cervero e Francisca Pichardo Castro em *Aprender y enseñar vocabulario* (2000: 105) e Higuera (2004: 18). Para além destas, utilizou-se uma tabela proposta por Ana Tavares (2008).
4. Comparação do modo de apresentação e prática do léxico entre os quatro manuais analisados.

5. ANÁLISE

Antes de começar com uma análise em profundidade, apresentam-se, seguidamente, a ficha sinalética com informações gerais e um quadro com os conteúdos lexicais que aparecem nas várias unidades dos quatro manuais objeto de estudo. Em cada um deles apresentam-se estes conteúdos sob denominações diferentes. No caso do *Português XXI 1* aparece “áreas lexicais/vocabulário”, no *Português para Espanhóis* esta secção intitula-se como “competências comunicativas”, no manual *Português Para Todos 1* aparece “áreas lexicais” e, por último, no *Entre Nós 1* aparece sob o nome de “competência lexical”. Aparecem esses temas e subtemas nessa ordem e não outros nem organizados de outra forma pois, tal e como aparece num artigo de Gómez Molina (2008), o Conselho da Europa estabeleceu entre os anos 1996 e 2001 as seguintes áreas e subáreas temáticas:

-Identificação pessoal: nome e apelidos, endereço, telefone, sexo, estado civil, data e local de nascimento; nacionalidade, profissão; aspecto físico, carácter e estado de ânimo.

-Casa e alojamento; tipos, situação e dimensão da vivenda; tipo de quartos; móveis e roupa da casa; instalações; aluguer; alojamento no hotel, camping, etc.

-Trabalho, estudos e ocupação; características, horário, atividade diária, férias, salário, qualificação profissional; perspectivas de futuro, tipos de ensino.

-Tempos livres; interesses pessoais, desportos, imprensa, rádio, televisão, atividades intelectuais e artísticas.

-Viagens e transportes, transporte público e privado, bilhetes e preços; férias, alfândega, documentos de viagem; bagagem.

-Relações sociais, parentesco, amizade, apresentações; fórmulas sociais e correspondência.

-Saúde e estado físico; partes do corpo; higiene, perceções sensoriais; estados de saúde, doenças, acidentes, medicamentos, serviços médicos.

- Compras; lojas, supermercados, preços, moeda, pesos e medidas, alimentação; roupa; artigos da casa.

- Comidas e bebidas; gastronomia; locais de comidas e bebidas.

- Edifícios de serviços públicos; correios, telefones, bancos, polícia, posto de turismo.
- Tempo e clima, medida do tempo, o clima, a meteorologia, fenómenos atmosféricos.
- Problemas de comunicação; compreensão; correção; aclaração, negociação, repetição; retificações.

O primeiro deles é o manual “Português XXI” 1:

ORGANIZAÇÃO GLOBAL		
Informações Introdutórias	Destinatário	Principiantes ou falsos principiantes
	Objetivos	Gerais: conhecer as estruturas gramaticais e as áreas lexicais básicas. Específicos: desenvolver a compreensão e a expressão oral em situações reais de fala.
	Nível	A1
	Metodologia	Abordagem comunicativa
	Tempo	Um ano letivo
Organização Interna		-12 Unidades. -4 Blocos de exercícios de revisão de três em três unidades, - Soluções das revisões. -Apêndices da gramática ao final de cada unidade. -Índice dividido em competências, áreas lexicais/ vocabulário, áreas gramaticais e prática fonética.
Revisão/Avaliação Integrada		Exercícios de revisão no fim de cada unidade
Observações		Glossário
ANÁLISE DO MANUAL		
Conteúdos Culturais	Diversidade	-Centrado em Portugal. -Referências a cidades portuguesas. - Alguma referência a pessoas de Angola ou do Brasil.
	Documentos autênticos	Escassos
	Integração língua/cultura	-Língua suficiente. -Cultura: escassa -Não apresenta uma ideia clara da cultura portuguesa.
Conceção e Organização gráficas		-Cores neutras -Imagens adequadas para o público ao que vai dirigido -Fotografias desfasadas.
Caráter do Material		-Espaço suficiente para anotar -Resistente -Com brilho -Tamanho DINA4

MANUAL “PORTUGUÊS XXI”1

UNIDADE	ÁREAS LEXICAIS/VOCABULÁRIO	
1- “Olá! Como está? ”	<ul style="list-style-type: none"> -Nome -Morada -Estado civil -Nacionalidades 	<ul style="list-style-type: none"> -Países/Cidades -Profissões -Números (até 20) -Adjetivos
2- “Onde fica o hotel?”	<ul style="list-style-type: none"> -Cidade -Lojas -Casa -Mobília 	<ul style="list-style-type: none"> -Escola -Hotel -Números (até 100)
3- “Queria uma bica, por favor. ”	<ul style="list-style-type: none"> -Horas -Partes do dia -Dias da semana -Refeições 	<ul style="list-style-type: none"> -Comida e bebidas -A ementa -Na papelaria -Números (101-1000)
4- “Queres ir ao concerto? ”	<ul style="list-style-type: none"> -Ações do dia-a-dia -Meios de transporte -Passatempos 	<ul style="list-style-type: none"> -Convites -Países/Cidades -Ao telefone
5- “Vais para o Algarve? ”	<ul style="list-style-type: none"> -Meses -Estações do ano -Épocas festivas -O tempo 	<ul style="list-style-type: none"> -Vestuário -Cores -Férias, tempos livres e passatempos -Ordinais
6-“Faça exercício!”	<ul style="list-style-type: none"> -Nos Correios/no Pronto-a-vestir/no Banco/na Farmácia -No médico (o corpo humano) -Especialidades médicas -Sintomas 	<ul style="list-style-type: none"> -A família -Preços -Telefone -Descrições físicas e psicológicas
7- “Sigam as instruções! ”	<ul style="list-style-type: none"> - Instruções -Publicidade 	<ul style="list-style-type: none"> -Indicação de direções
8- “Já foste a uma tourada? ”	<ul style="list-style-type: none"> - Festas e tradições -Hábitos -A tourada 	<ul style="list-style-type: none"> -Ações relacionadas com o passado -Opiniões
9- “Já preparaste a festa? ”	<ul style="list-style-type: none"> - Festas 	<ul style="list-style-type: none"> -Fórmulas de cortesia

	-Utensílios domésticos	-Convites
10- “Querida Marta, ”	-Relato de ações no passado -Experiências de vida	-Viagens -Relatos biográficos
11- “Jornalista precisa-se”	-Caraterísticas profissionais -O <i>Curriculum Vitae</i> -Perfil Profissional	-Uma entrevista -Inquéritos
12- “Quando eu era criança...”	-Ações habituais no passado -Problemas de adaptação a um novo país ou cultura	-Problemas que podem provocar confusão

Neste manual, cada unidade divide-se em três partes: a parte “A”, a parte “B” e a parte “C” que trata a fonética. As outras duas trabalham diversos temas e não seguem a mesma estrutura em todas as unidades. O aspeto mais regular da parte “A” e da parte “B” relaciona-se com o início da unidade, a qual costuma começar com uma compreensão leitora e/ou auditiva, seguida de perguntas de controlo correspondentes. Outro aspeto que costuma ser regular é a quantidade de exercícios de vocabulário e de gramática em cada parte. Por exemplo, na unidade 2 na parte “A” apareciam dois exercícios de gramática e três de vocabulário e na parte “B” aparecia o mesmo número de exercícios por cada aspeto da língua.

A unidade escolhida é a número 5. Intitula-se “Vais para o Algarve? ”, e apresenta os conteúdos lexicais específicos da unidade integrados com outros como podem ser os meses, as estações do ano, as épocas festivas, o tempo, o vestuário, as cores e os números ordinais, mas também com os conteúdos gramaticais. Os objetivos comunicativos são numerosos, mas neste trabalho, o foco de interesse vão ser as viagens, e os subtemas deste tema. As viagens ficam inseridas nos seguintes objetivos: falar de passatempos e férias, fazer planos ou comparar países e hábitos. A primeira parte, “A”, intitulada “Fazer planos para as férias”, cumpre com a estrutura acima comentada, isto é, introduz o tema com uma atividade de compreensão oral/escrita de um diálogo, no qual duas pessoas falam sobre os seus planos para as férias. Depois, na página a seguir (oitenta e três) aparece uma atividade de resposta múltipla sobre o diálogo. Nestas duas atividades já aparecem unidades lexicais relacionadas com as viagens, como “férias”, “apartamento”, “praia”, “cidade”, “hotel”, etc. Na página oitenta e quatro, o primeiro exercício que aparece (3.1), é um exercício muito interessante, pois através de uma fotografia da praia de Porto Santo, os alunos devem lembrar as caraterísticas deste lugar, anteriormente descritas no texto do início da unidade. No segundo ponto deste exercício aparecem atividades que as pessoas podem realizar nas suas férias. Os alunos devem formular hipóteses sobre o que vão fazer as personagens protagonistas do texto (Ver imagem 1, anexo 1).

A seguir aparecem três exercícios para trabalhar a gramática. São os exercícios número quatro, cinco e o número seis das páginas oitenta e quatro e oitenta e cinco. Neles aparecem algumas palavras relacionadas com as viagens e, embora o objetivo seja trabalhar com os conteúdos gramaticais (verbos fazer, dizer, trazer e o grau comparativo e superlativo

dos adjetivos), o léxico tem bastante importância, nomeadamente nos exercícios cinco e seis, onde aparecem afirmações como “uma viagem para Porto Santo é mais cara do que para o Algarve”, “As férias no hotel são melhores do que num apartamento”, “Este ano o Miguel vai ter férias mais cedo do que o João”, etc. No exercício sete, da página oitenta e cinco, há uma atividade para relacionar as estações do ano com frases sobre o que é típico nestes momentos do ano (Ver imagem 2, anexo 1). A seguir aparece uma atividade para falar sobre as estações do ano. O exercício três da página oitenta e seis trata sobre o léxico dos meses do ano. Nele, os alunos devem colocar o nome do mês na posição que ocupa no ano (ver imagem 3, anexo 1). O exercício a seguir é muito parecido ao exercício sete da página anterior. A diferença é que desta vez os alunos devem relacionar cada mês do ano com as afirmações da direita, muito parecidas às do exercício número sete (ver imagem 4, anexo 1). Para terminar a parte “A” da unidade, há um exercício para falar sobre os meses e as datas festivas do país do aluno.

No início da parte “B”, intitulada “Férias e tempo livre”, aparece um texto sobre a viagem de uns alunos à Serra da Estrela, as atividades que podem fazer neste local, o transporte, as características do alojamento dos alunos e depois perguntas de controlo da compreensão. Como podemos perceber, neste texto aparecem muitas pistas sobre os diferentes eixos desta segunda parte da unidade (atividades, transportes, alojamentos, etc.), mas a primeira atividade de léxico que encontramos trata sobre as peças de vestuário. É a seguinte atividade:

3- Utilize o seu dicionário e assinale quais as peças de vestuário e o calçado que os alunos não vão levar para a serra da Estrela.

- | | |
|----------------------------|----------------------|
| ● o cachecol | ● as calças |
| ● o fato de banho | ● os sapatos |
| ● o gorro | ● os ténis |
| ● os calções | ● as calças de ganga |
| ● a camisola de lã | ● o biquini |
| ● as luvas | ● o blusão |
| ● as sandálias | ● o casaco de malha |
| ● a t-shirt | ● o polo |
| ● as botas | ● a gabardina |
| ● as meias de lã | ● o pijama |
| ● o vestido de manga curta | ● a camisa de dormir |

Exercício 3, pág. 88. Manual: “Português XXI” 1

Trata-se de uma atividade muito interessante, na qual os alunos devem pesquisar o significado dessas palavras no dicionário e eliminar as peças de roupa que não usariam os alunos que iam fazer a viagem à Serra da Estrela. No exercício a seguir aparecem as cores, apresentadas com o nome e a cor correspondente. Neste mesmo exercício (quatro da página oitenta e oito) e no cinco da página seguinte, os alunos fazem perguntas aos colegas para utilizar as unidades lexicais que aprenderam (peças de vestuário e cores) (Ver imagem 5, anexo 1).

Continuando com a análise, vemos que no exercício número sete da página oitenta e nove aparece um pequeno texto sobre o que costumam fazer os portugueses nos seus tempos livres. A seguir a este, aparece a seguinte pergunta: “O que faz você no seu tempo livre? ” Cujas respostas devem ser dadas oralmente por cada aluno. Relacionado com as atividades típicas para realizar nas férias, encontramos mais uma atividade específica de léxico, onde os alunos devem relacionar as imagens com as palavras que descrevem essas atividades (ver anexo 1, imagem 6). Depois de juntar cada palavra com a imagem, o manual propõe uma atividade para falar sobre as atividades que gostam de fazer os alunos no seu tempo livre, os planos para as próximas férias e as atividades populares no país de cada aluno. Para finalizar esta parte da unidade 5, aparecem duas atividades de compreensão oral sobre as férias de duas pessoas e as perguntas de controlo correspondentes. Além disso, aparece um conjunto de expressões institucionalizadas para o contexto das viagens ou das férias. Veja-se a imagem que se segue:

Expressões

Adeus e beijinhos a todos lá em casa. Boas férias! Desejo-te umas ótimas férias.	Para onde é que vais nas férias? Quando é que vais de férias?
--	--

Secção de expressões, pág. 92. Manual: “Português XXI” 1

São estas expressões e o exercício oito da página noventa e o número 3.2. da oitenta e quatro os dois exercícios que apresentam colocações como “jogar computador”, “ir para a praia”, “tratar do jardim” “tomar banho” ou “apanhar sol”, os que rompem com a dinâmica de apresentar apenas palavras como o único tipo de unidade lexical.

Na parte “C” da unidade trabalha-se a fonética e a ortografia. As palavras apresentadas nesta secção são as seguintes:

Sapato/ sol/ sou/ somos/	Casa/ coisa/ mesa/ rosa/	Castanhos/ pasta/ azuis
Salada/ sopa/ saia/ sei/	Casal/ casa/ museu/	Festa/ lápis/ dois/ três
Massa/ mousse/ cassetete/	Casaco/ vaso/ camisa/	Mostro/ esqueço/ visto
Missa/ assiste/ consiste/		Bebes/ escuro/ os/ as/

Como podemos observar, são palavras escolhidas seguindo critérios fonéticos. Não aparece nenhuma palavra que guarde relação com o tema das férias ou das viagens.

Realizando um balanço da unidade, podemos afirmar que dos vinte e cinco exercícios que contém a unidade, nove são específicos de trabalho com o léxico. Destes nove, as atividades apresentadas são variadas e pode considerar-se que ajudam o aluno a aprender as unidades lexicais propostas. A primeira atividade de léxico que encontramos na unidade, apenas apresenta as unidades lexicais sem imagens, mas as nove colocações que aparecem são

muito parecidas com o espanhol (visitar um museu, jogar à bola, etc.), e provavelmente não precisam de uma explicação por parte do professor. As atividades para as estações do ano e para os meses são do tipo relacionar colunas ou preencher espaços em branco. Porém, são atividades que ativam o conhecimento do mundo de cada aluno, por exemplo, o aluno lê a seguinte afirmação “as folhas caem” e imediatamente pensa no “outono” que, por outra parte, tem certa semelhança com o espanhol. Da mesma forma acontece com os meses do ano. O aluno tem de adivinhar, por exemplo, qual é o sétimo mês do ano, e é pelo seu conhecimento na língua materna que chegará à resposta de que o nome que está a pesquisar é “julho”, que também possui certa semelhança com “*julio*” em castelhano. Para a roupa, os alunos devem pesquisar no dicionário e para apresentar as cores utilizam uma atividade, na qual o grau de descoberta é mínimo, pois cada nome das cores é apresentado junto da cor que representam. Para ampliar o conhecimento das atividades do tempo livre, há uma atividade de relacionar imagem-palavra. Podemos concluir que são atividades variadas. Porém, relativamente à forma social de trabalho, devemos dizer que não apresentam muita variedade. Nos enunciados das atividades não há sugestões de uma forma social de trabalho diferente da individual, exceto a atividade número cinco da página oitenta e nove, onde os alunos devem interatuar com um colega para falar de como estão vestidos.

Para além do tipo de atividades e a forma social de trabalho que nelas aparecem, devemos observar se o léxico se pratica em todas as capacidades (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita). Após analisar este manual podemos concluir que o trabalho com as quatro capacidades é muito equilibrado e com mínimas variações na quantidade de exercícios de cada uma delas.

No prefácio não se especifica se seguem a abordagem por tarefas, porém, durante toda a unidade sugerem-se atividades para falar sobre o que estão a aprender e assim praticar as situações reais de comunicação. Aparecem muitas palavras de diferentes subtemas como, por exemplo, os meses do ano, as cores, as peças de vestuário e atividades para fazer nas férias. Todos os subtemas são muito adequados para responder ao propósito comunicativo de falar sobre as férias, o que indica que este pode ser um critério para a seleção do léxico. Os alunos ao terminar a unidade são capazes de falar das suas férias, entre outros temas.

No prefácio também se indica que este manual vai dirigido a principiantes ou falsos principiantes, referindo-se a um público hispanofalante. Porém, ao longo do manual não existe uma preocupação real por ajudar estes alunos com a sua aprendizagem. Nem o próprio glossário é específico para alunos falantes de espanhol, nele aparecem traduções para o inglês, alemão e francês e nenhuma para o espanhol.

O seguinte manual é o “Entre nós” 1:

ORGANIZAÇÃO GLOBAL		
Informações Introdutórias	Destinatário	Hispanofalantes na idade adulta
	Objetivos	Os objetivos declarados são descobrir a língua de uma forma lúdica, mas também reflexiva, progressiva e atenta às diferenças em todos os níveis (gramática, léxico e fonética) da língua.
	Nível	A1/A2
	Metodologia	Segue a abordagem comunicativa com influências da abordagem por tarefas
	Tempo	Um ano letivo
Organização Interna		<p>-10 Unidades.</p> <p>-7 Secções cada unidade, blocos de exercícios de revisão de cinco em cinco unidades,</p> <p>- Sem soluções das revisões.</p> <p>-Apêndices da gramática contrastiva ao final do manual</p> <p>-Índice dividido em: objetivos comunicativos, competência gramatical, competência lexical, competências fonológica e ortográfica, competência sociocultural e cultural, compreensão da leitura, produção oral, interação oral, compreensão oral e portefólio.</p>
Revisão/ Avaliação Integrada		Exercícios de revisão no fim de cada unidade: retrospectiva.
Observações		Nas últimas páginas do livro há 10 glossários, um por cada unidade, onde as palavras são classificadas em nomes, verbos e adjetivos. Além disso, há um pequeno glossário lexical de falsos amigos com o espanhol.
ANÁLISE DO MANUAL		
Conteúdos Culturais	Diversidade	O manual não se centra nem em Portugal nem na lusofonia em geral. É totalmente aberto ao mundo com claras referências a países como o Brasil, a Dinamarca, o Peru...etc., contudo, a cultura portuguesa também está presente em todas as unidades.
	Documentos Autênticos	Escassos

	Integração língua/cultura	-Língua suficiente. -Cultura: adequada -Apresenta uma ideia bastante acertada da cultura portuguesa.
Conceção, Organização Gráficas		-Cores intensas, mas sem exageros. -Imagens adequadas
Caráter Do Material		-Espaço suficiente para anotar -Resistente -Com brilho

MANUAL “ENTRE NÓS” 1		
UNIDADE	COMPETÊNCIA LEXICAL	
1- “Que línguas fala?”	-Línguas -Nacionalidades e países -Números (0-50)	-Sala de aula -Horas e dias da semana -Cores
2- “Prazer em conhecê-lo.”	-Descrições físicas e psicológicas -Família	-Trabalho -Relações pessoais -Meses
3- “Aluga-se apartamento.”	-Tipos de casa -Mobiliário e decoração -Cidade	-Números (60-2.000.000) -Medidas -Preços -Anúncios de imóveis
4- “A tempo e horas.”	-Rotinas pessoais, domésticas e profissionais -Profissões	-Tempos livres -Expressões de frequência
5- “Tive umas férias de sonho!”	-Férias (destinos, alojamento, transportes e atividades) -Na bilheteira	-Na agência de viagens -Na bagagem -No hotel
6- “Como se tem sentido ultimamente?”	-Sintomas -Corpo humano -Estabelecimentos e serviços de saúde	-Especialidades médicas -Diagnósticos e tratamentos -Exames médicos -No médico
7- Podíamos dar um	-Tempo meteorológico	-Desportos

passeio”	-Tempos livres	-Espetáculos
8- “Admite-se tradutor. ”	-Anúncios de emprego -Orientações na cidade -Currículos	-Entrevistas -Profissões -Competências
9- “É para oferta?”	-Estabelecimentos comerciais -Vestuário	-Acessórios -Formas, materiais, tamanhos e padrões
10- Traga-me a ementa, por favor.”	-Compras (supermercado) -Receitas	-Ementas -Comidas e bebidas -Tipos de restaurantes

O manual organiza-se em dez unidades. Nele, cada unidade contém sete partes bem diferenciadas. Na primeira encontramos as características dos desafios que os alunos vão enfrentar de uma forma divertida. A secção intitula-se “Tudo a postos? ”. A seguir, aparece uma secção na qual os alunos podem tomar apontamentos das suas conclusões sobre a gramática ou outros aspetos importantes. A terceira parte, que todas as unidades apresentam, intitula-se “Diário lexical”, secção que trabalharemos em profundidade. “Entre nós” é a parte dedicada em maior medida a questões culturais e, por último, a quinta parte da unidade pertence ao “Cofre dos sons e Letras” onde os alunos trabalharão a ortografia e a fonética. Depois destas cinco partes, aparece o “itinerário”, onde, através de diferentes atividades, os alunos colocarão em prática o aprendido na unidade. Além disso, aparece uma parte intitulada “Retrospectiva”, que se trata de um conjunto de exercícios de autoavaliação que os alunos devem realizar ao finalizar a unidade para conhecer os seus pontos fortes ou fracos. Podem comprovar isto mesmo sobre os conteúdos da unidade 1 até à 5, e ao finalizar a unidade dez. Para terminar, os alunos também têm de preencher um portfólio que se encontra no final do livro, uma ferramenta muito útil para o professor no momento de avaliar o trabalho realizado ao longo do ano por parte do aluno, mas também para o aluno, pois tem a possibilidade de registar e refletir sobre os seus progressos. Este manual é o único que contém uma explicação de como estão organizadas as unidades.

A unidade escolhida para este trabalho é a número 5, intitulada “Tive umas férias de sonho! ”. Os conteúdos sobre o léxico estão integrados com outros conteúdos também lexicais como, por exemplo, as atividades para realizar nas férias (nadar ou apanhar sol), assim como com os conteúdos gramaticais. Os objetivos comunicativos são numerosos, mas, no presente trabalho, o foco de interesse são as viagens, as quais ficam inseridas nos seguintes objetivos: falar sobre férias e viagens, dar e pedir informações no hotel, descrever experiências no passado, consultar um folheto turístico, compreender informações pelo telefone e trocar informações numa agência de viagens.

O léxico nesta unidade aparece de diferentes formas. Na seção da unidade intitulada “Tudo a postos”, as atividades propostas têm como objetivo introduzir o tema e ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Por exemplo, na atividade número um da página setenta e seis pede-se aos alunos que digam três palavras que associem ao termo “férias” e no número

dois da mesma página, aparece uma outra atividade muito similar, na qual os alunos devem relacionar uma série de fotografias ao tipo de férias que lhes sugerem ditas imagens. No exercício número três da página setenta e seis, os alunos, junto do professor, devem preencher um quadro com os lugares, os alojamentos e os transportes preferidos da turma e, de seguida, individualmente os alunos elegem o destino mais exótico. Seguidamente, apresenta-se um exercício para praticar a oralidade respondendo à pergunta “o que é que gosta de fazer nas férias?” e duas possíveis respostas. Depois aparece um espaço para completar com as informações que vão ouvir numa audição, sendo as informações que se pedem o destino, o alojamento, a duração da viagem e o meio de transporte utilizado. Na página seguinte aparece uma atividade de compreensão escrita, em forma de diálogo entre duas pessoas que falam sobre a experiência de férias da outra. No exercício sete da página setenta e sete os alunos devem extrair do texto as expressões que expressam satisfação, entusiasmo e indignação. De seguida, aparecem três frases às que os alunos devem reagir utilizando as expressões aprendidas no exercício anterior.

Nesta secção da unidade há uma diferença relativamente às outras que contêm a unidade cinco, sendo esta o facto de existir um exercício (página setenta e sete) onde, após a leitura de um diálogo sobre as férias de uma pessoa, os alunos devem retirar as expressões para expressar satisfação, entusiasmo e indignação (ver imagem 7, anexo 2). No resto da unidade não aparecem mais tipos de unidades lexicais. O elemento mais comum são as palavras e não as colocações relacionadas com as mesmas.

Na secção denominada “Bússola gramatical”, dedicada às questões mais gramaticais da unidade, também aparecem unidades lexicais importantes apresentadas nos exercícios em forma de pequenos textos informativos. Nesta mesma página aparecem dois exercícios para praticar a oralidade. No número vinte e cinco, os alunos devem falar sobre como costumam ser as suas férias, respondendo a perguntas sugeridas no enunciado, que facilitam a prática das unidades lexicais aprendidas nesta primeira parte da unidade.

Na parte especificamente dedicada ao léxico desta unidade, o “Diário lexical”, aparecem numerosas palavras novas para serem trabalhadas. Esta secção inicia-se com o exercício número vinte e sete da página oitenta e dois. Nele apresentam-se nove palavras junto de um diálogo onde os alunos devem inserir as palavras nos espaços em branco correspondentes segundo o significado das mesmas (Ver imagem 8, anexo 2).

Continuando com a parte da unidade “Diário Lexical”, podemos dizer que apresenta vários subtemas que integra na área temática das viagens como, por exemplo, os objetos que podemos levar em distintos tipos de férias ou as instalações e serviços num determinado hotel. Para isto, aparece o exercício vinte e oito, uma atividade do tipo associar imagem com as palavras:



28. Relacione os objectos com as palavras.

Na bagagem

_____ tenda
_____ saco-cama
_____ lanterna
_____ fogão

_____ esquis
_____ gorro
_____ luvas
_____ fato

_____ toalha de praia
_____ protector solar
_____ chapéu-de-sol
_____ óculos

_____ câmara de filmar
_____ guia turístico
_____ mapa
_____ máquina fotográfica

Exercício 28, pág. 82. Manual: “Entre nós” 1

Estas palavras serão utilizadas depois numa prática comunicativa, na qual os alunos devem falar sobre os objetos que costumam levar quando vão de férias (exercício vinte e nove). Além disso, podemos salientar que os objetos não aparecem isolados, mas agrupados conforme o tipo de viagem que podemos fazer, ou seja, os objetos para ir à praia aparecem juntos, os para ir à montanha também e assim sucessivamente. São unidades que os jovens vão utilizar muito possivelmente numa hipotética férias em Portugal. O segundo subtema apresentado nesta parte específica do vocabulário são os serviços principais dos hotéis e os elementos mais importantes para pedir informações numa agência de viagens. Para trabalhar estes conteúdos, neste caso, o hotel e os seus serviços, encontramos o exercício número trinta (ver imagem 9, anexo 2). Trata-se de um diálogo com os recursos comunicativos que os alunos terão de utilizar no exercício trinta e dois numa simulação com um colega. No exercício número trinta e três da página oitenta e três, os alunos devem falar sobre os seus gostos pessoais no que diz respeito a um hotel como, por exemplo, os serviços que utiliza e o que mais valoriza num hotel. Os alunos podem responder a este exercício com a ajuda das informações que fornece o exercício trinta e quatro da mesma página. Trata-se de um inquérito sobre a qualidade geral dos serviços de um hotel, sobre o equipamento dos quartos, sobre as instalações do hotel e sobre as refeições que oferece o mesmo. Além disso, aparece uma pergunta para saber como é que conheceu o hotel e a avaliação geral do estabelecimento, talvez devesse aparecer em primeiro lugar o exercício que apresenta os serviços e opções dos hotéis, isto é, o inquérito, e, depois, a opinião pessoal do aluno quando este já tiver o léxico necessário para comunicar, pois desta forma o aluno não dispõe desse léxico para comunicar.

Depois os alunos devem comparar as suas respostas ao inquérito com as dos seus colegas. As unidades lexicais que aparecem nesta secção são efetivamente utilizadas para trabalhar o tema das viagens e das férias e não como pretexto para praticar uma capacidade comunicativa concreta, como, por exemplo, é o caso das palavras apresentadas para melhorar a fonética.

Para finalizar a análise da parte específica de vocabulário da unidade 5, analisamos o vocabulário que aparece nesta parte com as palavras que aparecem no glossário lexical

correspondente a esta unidade. No final desta análise foi possível chegar às observações que de seguida apresentamos. Existem certas unidades que aparecem na parte do Diário Lexical, mas que não aparecem no glossário. Por exemplo, as unidades *excursões, cartão, entradas, voos, hotel, transporte, fogão, protetor solar, óculos, gorro, mapa e máquina fotográfica*. Nas palavras apresentadas no inquérito da página oitenta e três, também vemos esta carência. Algumas palavras aparecem nas duas partes- no Diário lexical e no glossário- mas outras não. Neste caso, as que aparecem tanto no diário lexical como no glossário são as seguintes: *serviço de quartos, cofre, manutenção, ginásio e estacionamento*. As unidades lexicais do Diário Lexical somam quarenta e nove, enquanto as que aparecem no glossário são um total de noventa e três unidades. Devemos supor, então, que as quarenta e quatro restantes formam parte do vocabulário que o aluno recebe de forma passiva.

Na página oitenta e quatro começa a secção da unidade “Entre nós”, a qual é utilizada para introduzir a cultura portuguesa. O primeiro exercício desta parte é um texto em forma de entrevista, no qual uma pessoa fala das suas férias. Trata-se de um exercício de compreensão escrita com perguntas de controlo da compreensão sobre as férias de alguém. É uma boa forma de rever o vocabulário aprendido, embora as palavras que apareçam não sejam todas as que aparecem ao longo da unidade.

Na parte da unidade intitulada “o cofre de Sons e Letras”, apresentam-se as seguintes palavras:

Vai	Mau	Céu	Falei	Anéis	Comeu
Foi	Dói	Circuito	Fui	Comprei	Partiu
Vai	Comeu	Dei	Seu	Viajei	Aluguei
Sai	Pediu	Abriu	Ao	Deu	Dou
Manhã	Mãe	Vão	Comeram	Entrada	Viagem
Põe	Informações	Mundo	Com	Bem	Um
Ver	Vi	Viste	Viu	Vimos	Viram
Vir	Vim	Vieste	Veio	Vimos	Vieram

Como podemos ver, não seguem um critério baseado na seleção de vocabulário específico da unidade, apenas as palavras sombreadas poderiam estar relacionadas com a área lexical que estamos a analisar. O resto de palavras foram selecionadas segundo a sua pronúncia.

Na última parte da unidade, antes da secção “Retrospectiva”, aparece a parte intitulada “Itinerário”. Nela comprovamos que o manual, efetivamente, tem influências da abordagem por tarefas, dado que nesta parte aparecem vários exercícios que facilitarão a realização da tarefa final (organizar uma viagem desde uma agência de viagens, exercícios 54 e 55). No exercício cinquenta da página oitenta e sete, aparece um folheto com diversas informações sobre um circuito em Cabo Verde e no exercício seguinte, os alunos devem preencher um quadro com certas informações (ver imagem 10, anexo 2). De seguida, aparecem dois exercícios de compreensão oral, onde os alunos também devem preencher os espaços em branco com as palavras certas.

Finalmente, na “Retrospectiva”, aparecem os exercícios um, sete, oito e nove da página noventa, que apresentam a revisão de certo léxico trabalhado na unidade. No número um, os

alunos devem escrever expressões para mostrar indignação e satisfação (apareciam na página setenta e sete). No número oito, os alunos devem escrever o nome dos objetos que levariam a diversos lugares e no exercício número nove, os alunos devem preencher os espaços em branco com determinadas palavras relacionadas com as viagens. Dos nove exercícios que constituem a secção “Retrospectiva”, quatro deles são dedicados à revisão do léxico. Contudo, o exercício número sete pede para identificar os falsos amigos que se podem encontrar no hotel, o que resulta realmente difícil para os alunos, pois não aparece, por nenhuma parte da unidade, nada que possa ajudar a realizar dita tarefa. (Ver imagem 11, anexo 2)

Em relação às atividades, verificamos que das cinquenta e cinco atividades presentes nesta unidade, vinte trabalham com o léxico. Trata-se de atividades dos seguintes tipos: textos com espaços em branco, textos com palavras que devem ser retiradas do mesmo, relacionar imagens e palavras ou, principalmente, relacionar palavras com outras palavras. Ditas atividades apresentam-se para várias formas sociais de trabalho, isto é, há atividades de reflexão individual, de trabalho em grupo ou em pares. Nelas, o trabalho do léxico com as capacidades de compreensão oral, produção oral, e de compreensão escrita é muito completo. Contudo, não é tão completo com a parte da produção escrita. Todos os conteúdos linguísticos aparecem numa quantidade similar devido à ótima organização do manual em secções.

Já fora desta unidade, no “Ponto de Encontro 1”, aparecem algumas atividades relacionadas com o léxico, mas desta vez incluem-se unidades lexicais das outras unidades. As atividades número treze e catorze da página noventa e dois trabalham com os falsos amigos desde a unidade um até a cinco (ver imagem 12, anexo 2). O exercício número dezanove trabalha o léxico das férias e das viagens com a ajuda de um exercício sopa de letras para encontrar as palavras relacionadas com esta área lexical (ver imagem 13, anexo 2). A seguir, encontramos o exercício número vinte e sete da página noventa e cinco, onde os alunos devem preencher os espaços em branco com as palavras corretas sobre as férias de uma pessoa (Ver imagem 14, anexo 2). Finalmente, nos exercícios número trinta e dois e trinta e três, trabalham-se certas expressões institucionalizadas que devem ser inseridas corretamente num texto em forma de diálogo (Ver imagem 5, anexo 2). Das trinta e seis atividades que aparecem nesta fase de revisão das cinco primeiras unidades do manual, apenas seis são destinadas à revisão do léxico.

Por último, para finalizar a análise do manual “Entre nós” 1, podemos dizer que, em relação à parte do léxico, que é a que nos interessa, não apresenta uma preocupação real por facilitar a aprendizagem dos alunos hispanofalantes. A razão desta afirmação é que não encontramos nenhuma atividade que marque as diferenças entre as duas línguas, nem ortográficas, nem fonéticas, nem de significado. Este último aspeto não aparece dentro das unidades do manual, mas sim num pequeno apêndice ou glossário com os falsos amigos do português, que não aparecem organizados por temas, mas sim ordenados alfabeticamente. Também não aparecem estratégias que possam ser utilizadas pelos alunos para aprendizagem do léxico fora das aulas, nem nenhuma indicação que facilite os alunos na retenção do léxico. Podemos concluir então, que não há atividades explícitas para o ensino das estratégias que ajudem o aluno a aumentar os seus conhecimentos lexicais fora das aulas.

Passamos agora à análise do “Português Para Todos” 1:

ORGANIZAÇÃO GLOBAL		
Informações Introdutórias	Destinatário	Público heterogéneo, fundamentalmente hispanofalante
	Objetivos	Que os alunos sejam capazes de comunicar com fluência de forma oral e escrita em situações reais.
	Nível	A1/A2
	Metodologia	Segue a abordagem comunicativa
	Tempo	Um ano letivo aproximadamente
Organização Interna		-15 Unidades. - 6 secções por unidade, -Com soluções das revisões. -Apêndices de gramática e de léxico no final do livro. -Índice dividido em áreas lexicais, áreas gramaticais e estruturas e conteúdos comunicativos.
Revisão/Avaliação Integrada		Bloco de exercícios de revisão de todas as unidades no final do livro
Observações		Nas últimas páginas do livro há um apêndice gramatical e um apêndice lexical
ANÁLISE DO MANUAL		
Conteúdos Culturais	Diversidade	O manual põe o foco de interesse na zona do Alentejo. Porém, há uma página ao início da unidade 1 intitulada “o mundo lusófono”.
	Documentos autênticos	Numerosos. O português utilizado neles é o português normativo
	Integração língua/cultura	-Língua suficiente. Numerosas amostras de língua. -Cultura: adequada -Apresenta uma ideia acertada da cultura portuguesa, graças aos numerosos documentos autênticos.
Conceção Organização gráfica		-Cores intensas. -Imagens desfasadas

Caráter do material		-DIN A4 -Não muito resistente
----------------------------	--	----------------------------------

MANUAL “PORTUGUÊS PARA TODOS 1”		
UNIDADE	ÁREAS LEXICAIS	
1	-Alfabeto -Apresentações -Profissões	-Países, cidades, regiões -Nacionalidades
2	-Idiomas -Parentesco -Locais de trabalho	-Léxico da aula -Infraestruturas da cidade
3	-A casa: o exterior e o quarto	-As horas -Objetos de uso pessoal
4	-As refeições -Alimentos e bebidas	-A cozinha -A casa de banho
5	- A sala de estar -Peças de vestuário -Tamanhos e números de calçado	-As cores -Descrição física
6	-Unidades de medida de tempo -Meios de transporte	-Locais de interesse -Frutas
7	- A casa: estrutura e mobília -Verduras e legumes -Atividades quotidianas	-Tarefas domésticas -Unidades de medida, de distância e superfície
8	-Dinheiro, trocos -Horóscopo	-Gentílicos (revisão)
9	-A escola: material e mobiliário da aula -Sistema Educativo	-Atividades realizadas na sala de aula -Produtos alimentares II
10	-Telefones -Correios -Abreviaturas na correspondência -Vocativos de início de	-Anúncios de emprego -Procurar emprego -Redigir um Curriculum vitae -Nomes de animais

	correspondência e saudações finais	
11	-Partes do corpo -Higiene e saúde -Doenças e sintomas	-Acidentes -Flores -Pedras preciosas -Metais
12	-Alimentos e bebidas -Temperos -Utensílios de mesa	-Louça e aparelhos domésticos -Ações realizadas na cozinha -Qualificativos para a alimentação
13	-Meteorologia -Feriados nacionais	-Corpo humano II -Peças de vestuário (revisão)
14	-Tempo livre -Desportos	-Locais para atividades desportivas -Material desportivo
15	-Tempo livre II -Espetáculos -Música	-Televisão e cinema -Jogos e brincadeiras

O manual “Português Para Todos” 1, na nota introdutória, apresenta a organização das principais secções que aparecem em cada unidade. Em primeiro lugar, há uma página de início, onde aparece um resumo dos conteúdos comunicativos, as áreas estruturais e o vocabulário. Seguidamente, aparecem diálogos dramatizados com a finalidade de introduzir os novos elementos de cada unidade; quadros morfológicos e/ou sintáticos com a explicação dos novos conteúdos introduzidos no diálogo. Depois, existe uma série de exercícios e atividades escritas ou orais baseada nas situações comunicativas e nas estruturas aprendidas. Na unidade também aparecem quadros de ajuda de carácter informativo com a teoria elementar para uma melhor compreensão dos quadros morfológicos e/ou sintáticos. Finalmente, há um sumário com a classificação do léxico, com os objetivos estruturais e com as situações comunicativas (com exemplos).

A unidade seleccionada é a número 6. Apresenta distintos tipos de conteúdo lexical, como unidades de medida de tempo, meios de transporte, locais de interesse e frutas. Os mais adequados para trabalhar o tema das viagens, área seleccionada para todos os manuais, são os meios de transporte e os locais de interesse. Porém, no que diz respeito aos conteúdos comunicativos, estes são mais ricos para tratar o tema das viagens. Ditos conteúdos são: “Pedir/dar informação sobre horários”, “comprar um bilhete” e “entender avisos que se ouvem na estação” entre outros.

Resulta curiosa a primeira página da unidade 6, intitulada “A que horas há autocarro?”, porque, para além dos objetivos, das áreas gramaticais e dos conteúdos comunicativos, aparece uma secção do vocabulário com a seguinte descrição:

Unidades de medida de tempo: Dias da semana/ meses do ano
Meios de transporte
Locais de interesse: museus, sé, vistas, galeria de arte...

Como podemos comprovar, no índice apareciam também “frutas”, mas nesta breve apresentação do vocabulário que os alunos vão aprender nesta unidade não aparecem.

Na página setenta e quatro, para começar a unidade, aparece um diálogo para introduzir o tema, visitar uma exposição, as horas, e o transporte que vão utilizar as personagens para chegar ao seu destino. Na página seguinte, há alguns exercícios de gramática e já na página setenta e seis há mais dois exercícios centrados na gramática, mas que contêm muita informação lexical:

Classe turística/ Classe executiva	Estação	Transporte
Aeroporto	Comboio	Autocarro
Bilhete	Paragem	Elétrico
Camioneta	Avião	Barco

Na página seguinte (setenta e oito), há um texto em forma de diálogo, no qual uma personagem feminina (uma das protagonistas do diálogo anterior) vai comprar um bilhete de autocarro à estação de camionagem. Junto deste texto há uma secção de “ajuda” para aprender o uso dos meios de transporte em contraste com o espanhol. O manual dá uma série de expressões como “andar de comboio, de avião, de carro”, “a pé, à boleia, a cavalo”. No exercício seguinte (número sete da página setenta e oito) trabalha-se também a gramática, mas mais uma vez aparecem unidades lexicais importantes para o nosso tema das viagens como, por exemplo, uma ampliação dos meios de transporte com a unidade “metropolitano” (que se repete duas vezes no exercício), e os locais para visitar, tais como “igrejas”, “conventos”, “mosteiros” e “monumentos”.

É na página oitenta que aparece o léxico apresentado diretamente com as palavras que os alunos devem conhecer e não nos exercícios de gramática ou nos textos como se fez até ao momento. Na parte superior desta página aparece o seguinte conjunto de imagens:



Apresentação de léxico, pág. 80. Manual: “Português Para Todos” 1

Nesta imagem apresenta-se o léxico relacionado com os meses e as estações do ano e os dias da semana. A seguir aparecem mais algumas unidades lexicais para marcar momentos concretos no tempo:

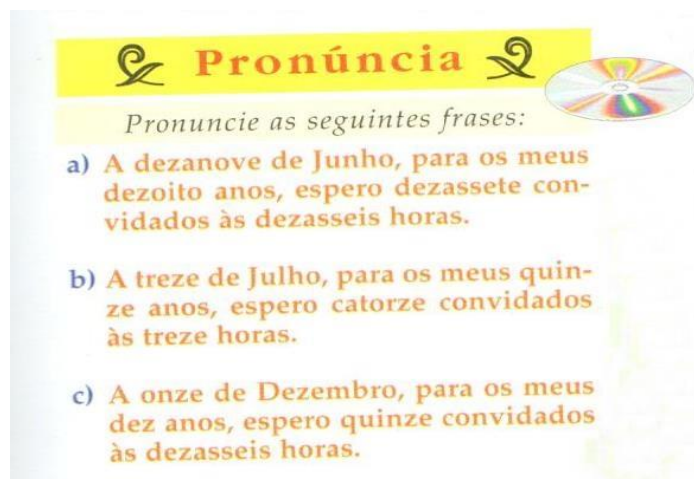
De manhã	Ao meio dia	À tarde/de tarde
À noite/ de noite	À meia noite	Fim-de-semana
Os dias da semana	A quinzena	Os meses
O trimestre	O semestre	O ano
O lustro	A década	O século
Passado	Próximo	(P. ex. o mês) que vem

Junto destas informações, aparece um exercício para trabalhar com os meses do ano, porque os dias da semana já aparecem nas indicações da atividade. No final da página oitenta, aparece o seguinte quadro de “ajuda” para apresentar as diferenças de significado com o espanhol e, ao lado, um exercício para praticar uma vez mais a escrita dos meses do ano.

- ☞ Las locuciones adverbiales *de manhã*, *à tarde*, e *à noite* refieren de forma vaga un futuro próximo al momento de la enunciación, pero no inmediato. **Repare** en la diferente utilización de las preposiciones en las correspondientes locuciones españolas:
- Por la mañana.*
Por la tarde.
Por la noche.
- ☞ Las locuciones *de manhã*, *de tarde*, y *de noite*, al igual que el español, refieren la parte del día contemplada en su totalidad:
- Eu trabalho sempre de manhã.*
“Yo trabajo siempre por la mañana”.

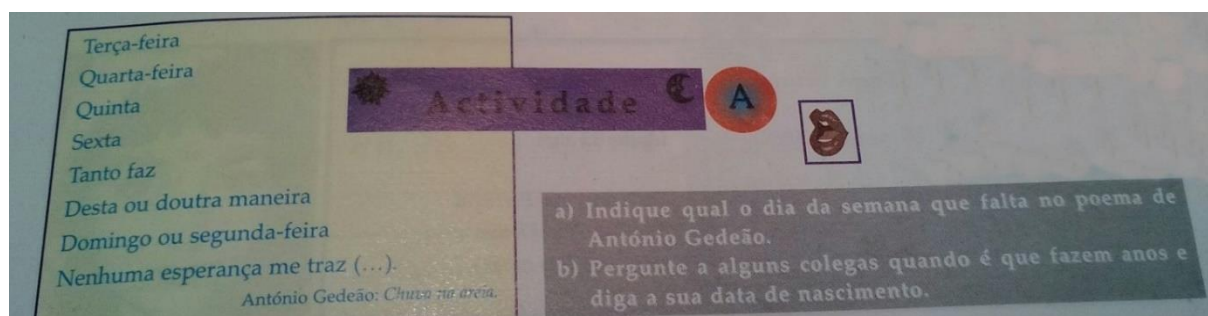
Quadro de ajuda, pág. 80. Manual: “Português Para Todos” 1

Continuando a análise deste manual, encontramos, na página oitenta e um, uma secção para a pronúncia das unidades que se estão a trabalhar. É o único manual que apresenta um exercício de pronúncia com os elementos que aparecem na unidade. No entanto, as únicas unidades lexicais, específicas da área temática da unidade, que aparecem são “junho”, “julho” e “dezembro”.



Secção de pronúncia, pág. 81. Manual: “Português Para Todos” 1

A seguir, aparece uma série de advérbios e locuções adverbiais de tempo, classificados nos seguintes tipos: anterioridade, contemporaneidade e posterioridade (Ver imagem 16, anexo 3). Na parte esquerda da página oitenta e um, há um exercício para trabalhar o significado de certas palavras como “ano”, “mês”, “semana”, “dia”, “hora” e “minuto” no qual os alunos devem responder com a unidade de tempo da que estão compostos esses espaços temporais. Além disso, há duas atividades para praticar a oralidade. São as seguintes:



Atividade A, pág. 81. Manual: “Português Para Todos” 1

São atividades úteis para rever o léxico dos dias da semana e dos meses do ano. Nas páginas oitenta e dois e oitenta e três, aparecem três exercícios para trabalhar com dados pessoais (data de nascimento, nome, profissão) de personagens portuguesas famosas, e mais um exercício para preencher a ficha da personagem favorita dos alunos.

No exercício catorze da página oitenta e três, aprecia-se muito mais claramente que o objetivo é trabalhar com a biografia de personagens famosas (aplicação do uso de datas). No final desta página, aparece um quadro de fonética com as seguintes unidades lexicais no seu interior:

Cego, cinto	Chave	Cara, cor, curva, facto
-------------	-------	-------------------------


Nesta secção, como podemos observar, o critério que seguem os autores é baseado na pronúncia e não na área lexical trabalhada nesta unidade.

Na página oitenta e cinco, o exercício dezasseis, apresenta vários folhetos com atividades. O aluno deve propor à protagonista dos diálogos da unidade um programa para o fim de semana. O problema principal da atividade é que não apresenta atividades típicas de qualquer sítio, como ir a um museu, ir ao cinema, visitar os monumentos, etc., mas sim atividades como “rancho folclórico de São Caetano dos Açores”, em vez de unidades mais elementares.

Na página oitenta e seis, aparecem dez perguntas para que o aluno responda livremente. Lamentavelmente, parece que algumas das perguntas não estão relacionadas com o tema da unidade, pois a maioria delas têm uma resposta numérica. Algumas destas perguntas, que não estão relacionadas com o léxico apresentado na lição, são: “que horas são?”, “qual é o seu bilhete de identidade? ”, “qual é a temperatura da sala? ”, e “quantos alunos são na sua turma? ”. Na página oitenta e sete, apresenta-se um exercício igual que o exercício catorze da página oitenta e três (anteriormente apresentado). Depois, no exercício seguinte, os alunos devem ordenar as frases. O tema das frases são as viagens, concretamente os transportes para os diferentes destinos. As frases são as seguintes:

1. expresso/por favor? / que/ parte/ Madrid/ A/ é que/ horas/o / para.
2. do/ número/linha/ da/ dezassete/ Atenção/ comboio/ partida/ onze/ à.
3. destino/ o/ meio-dia/ da/ com/ Paris/ prevista/ está/ A/ para / meia/ chegada/ e/ camioneta/a.
4. aterrar/ causa/ chuva/ avião/ da/ pôde/ não/ O/ por/ Nova Iorque/ Lisboa/ em/ de/ precedente
5. Évora/ para/ de/ Um/ faz favor/ bilhete/ volta/ simples/ e/ Portalegre/ e/ ida/ outro/ para.

Para finalizar a unidade, aparece mais uma secção de fonética, desta vez dedicado às vogais orais e às letras “g” e “j” e ao seu som em comum. Para as vogais orais apresenta-se um quadro com as seguintes palavras: “lado”, “mal”, “sal”, “cada”, “para”, “a”, “da”, “café”, “leque”, “vê”, “medo”, “disse”, “sede”, “de”, “pião”, “leal”, “rio”, “caracol”, “sol”, “avô”, “sopa”, “rua” e “lume”. Para as letras “g” e “j”, aparece o seguinte:



**O mesmo som,
várias letras**

Genro, Gíria, Janeiro, Hoje
G unicamente seguido de e ou i.
As terminações **-agem** e **-ugem** escrevem-se
sempre com **g**.

Os verbos com **g** no infinitivo mudam o **g** em **j** antes
de **a** ou **o**.

Aprenda algumas das palavras mais usuais
com **J**:

*Gorjeta, jejum, jeropiga, laje, laranjeira,
lojista, majestade, manjerico, manjedou-
ra, pajem, ajeitar, sarjeta, sujeito, traje,
trejeito, ultraje.*

Secção de pronúncia, pág. 87. Manual: “Português Para Todos” 1

Mais uma vez, as palavras apresentadas não têm a ver com o tema da unidade. A seleção das mesmas baseia-se em critérios de pronúncia e fonética.

Para finalizar a análise do manual “Português Para Todos” 1, realizamos a contagem das palavras que os alunos devem saber ao terminar esta unidade, centrando a nossa atenção no sumário da mesma, e o balanço de atividades específicas do léxico nesta sexta unidade do livro. Antes de mais, devemos salientar que o título “frutas” que víamos no índice do livro, definitivamente não apareceu nem na unidade nem no sumário desta. Neste sumário aparecem verbos e substantivos e novos adjetivos como “careca” e “velho”.

Domingo, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira, sexta-feira, sábado	Janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro, dezembro	Autocarro, automóvel, avião, barco, bicicleta, camioneta, carruagem, cavalo, comboio, elétrico metropolitano
Aeroporto, auditório, bar, biblioteca, cantina, catedral, cidade, cinema, convento, discoteca, estação, exposição, feira, igreja, jardim, monumento, mosteiro, recinto, torre, Universidade	Abrir, aceita, aparecer, apreciar, arranjar, atender, aterrar, atropelar, averiguar, comprar, dar, deixar, descolar, expor, fazer, fechar, fumar, ganhar, impressionar, indicar, instalar, ler, merecer, nascer, ocupar, partir, passar, querer, sentir-se, servir, tirar.	

Após ver esta seleção do léxico, devemos salientar que o tipo de unidade lexical mais apresentada são as palavras. Mais um aspecto importante que devemos comentar ao observar este sumário do léxico da unidade, é que a maior parte do mesmo é vocabulário passivo, que o aluno recebe, mas que não utiliza, pois não há atividades nas que apareçam estas unidades de maneira significativa. Por exemplo, no exercício número sete da página setenta e oito, onde o objetivo principal é trabalhar o presente do indicativo, em contraste com o pretérito imperfeito, aparecem as unidades “igrejas, conventos e mosteiros”, as quais não aparecem em mais nenhuma atividade.

Das vinte e três atividades propostas nesta unidade, apenas cinco são atividades específicas do léxico. Mais um aspecto importante a comentar é que o léxico se apresenta, em geral, através dos exercícios e não numa secção com um aspeto gráfico diferente, que seria muito mais interessante. Além disso, em relação às técnicas que se podem utilizar para ajudar na aprendizagem do aluno, devemos dizer que há algumas atividades interessantes como os quadros de “ajuda” para explicar as palavras e as suas diferenças com o espanhol e a apresentação de diálogos para ajudar os alunos a aprender que palavras são as que se relacionam com outras (colocações).

Já falamos do início do livro e da sua nota introdutória dos autores, agora vamos falar da parte final do mesmo. Em primeiro lugar, existe uma secção dedicada à “consolidação” dos conteúdos por unidades, isto é, para rever os conteúdos aprendidos nas diferentes unidades. Na parte destinada à unidade 6, com a qual estamos a trabalhar, aparece apenas uma atividade sobre vocabulário, concretamente sobre os meses do ano, dos quatro exercícios que correspondem à revisão desta unidade.

Por outro lado, ao terminar o livro, aparece um apêndice lexical muito completo e organizado alfabeticamente, com referências ao lugar onde apareceram as palavras por primeira vez no manual (a unidade e o exercício concreto). Também aparecem em destaque os falsos amigos numa ou noutra língua, assim como o género das palavras que são diferentes nas duas línguas. Tanto nesta parte do manual, como no interior da unidade, aprecia-se uma preocupação real pela aprendizagem dos alunos hispanofalantes.

Por último, apresentam-se breves informações sobre o manual “Português Para Espanhóis”:

ORGANIZAÇÃO GLOBAL		
Informações Introdutórias	Destinatário	Público hispanofalante
	Objetivos	Conseguir que os falantes de espanhol conheçam de uma forma rápida e efetiva os fundamentos básicos da língua portuguesa.
	Nível	A1/A2
	Metodologia	Segue a abordagem comunicativa
	Tempo	Um ano letivo
Organização Interna		-10 Unidades. - 4 secções por cada unidade -Há exercícios de revisão no final de cada unidade. -Com soluções das revisões. -Índice dividido em: competências gramaticais, competências comunicativas, análise contrastiva e fonética.
Revisão/Avaliação Integrada		Bloco de exercícios de revisão de todas as unidades no final das mesmas.

Observações		Trabalho dos falsos amigos em todas as unidades.
ANÁLISE DO MANUAL		
Conteúdos Culturais	Diversidade	O manual põe o foco de interesse em todo o mundo lusófono, aparecem personagens do Brasil, de Cabo Verde, Angola, etc.
	Documentos autênticos	Não aparecem
	Integração língua/cultura	-Língua suficiente. -Cultura: adequada -Apresenta uma ideia acertada da cultura portuguesa e brasileira
Conceção e Organização gráficas		-Poucas cores mas apresenta um desenho muito atrativo
Caráter do material		-Muito maneável -Resistente -Com brilho

MANUAL “PORTUGUÊS PARA ESPANHÓIS”		
UNIDADE	COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS	
1- “Quem somos? ”	-Apresentações, cumprimentos (formal e informal) -Cumprimentos do dia e caracterização pessoal	-Eixos temporais -Os números -As horas
2- “O que fazemos? ”	-Tempo livre e lazer -Dias da semana -Meses -Estações do ano	-Hábitos e costumes -Gostos pessoais -Estados emocionais
3- “Falamos de trabalho”	-Meios de transporte	-Tipos de trabalho, cargos e profissões
4- “O cantor conta-nos...”	-Os números (a partir de cem) -O dia de ontem	-A família
5- “Isto é notícia! ”	-As cores	-Meios de comunicação social
6- “Quais são os seus	-O nosso futuro.	-Vamos conhecer a cidade, dar

planos para o futuro? ”	Horóscopo	indicações -A vida na cidade
7- “Gostaria de nos ajudar a mudar o mundo? ”	-Pedidos -Reservas -Hotéis	-Alimentação -Viagens -Reclamações
8- “Nós, os lusófonos, somos milhões”	-Diferenças importantes entre Portugal, Brasil e África: -Ortografia	-Léxico -Pronúncia
9- “O que é que acha do nosso programa? ”	-Reuniões e conferências: Como colocar uma questão -Verificação de entendimento	-Pedido de esclarecimento -Sugestões
10- “O que é ensinar português? ”	-Perfil profissional	

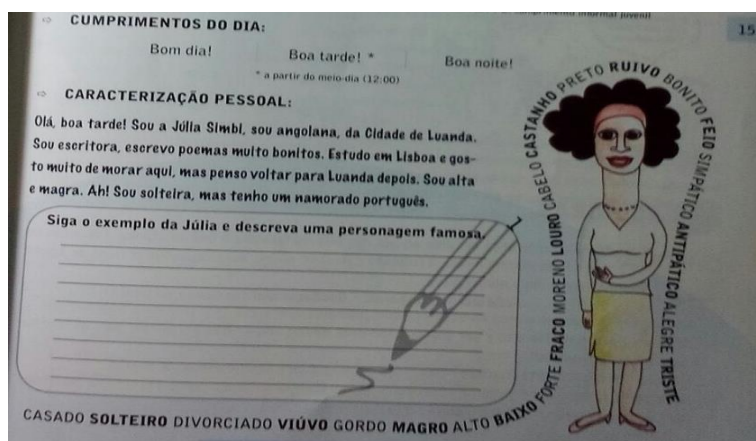
As unidades do manual “Português para espanhóis” seguem uma estrutura muito interessante. Em primeiro lugar devemos comentar a sua divisão inicial. Cada unidade é constituída por quatro secções muito bem diferenciadas. A primeira é “Gramática”, seguida de “Comunicação”, “Análise contrastiva” e, por último, “Fonética”. Dentro da unidade, estas denominações, passam a ser outras: “Vamos aprender” para a parte gramática, “Vamos falar” para o trabalho da comunicação, “Alguns truques” onde aparecem questões diferenciais das duas línguas -espanhol e português- e conselhos para facilitar a aprendizagem dos espanhóis, como a inexistência de palavras terminadas em “n” em português e a recomendação de colocar “m” no final das palavras que terminam em “n” em espanhol, ou passar as palavras que terminem em espanhol em -able a -ável em português. Esta secção e uma outra muito chamativa intitulada “Reflexões do Cê Cedilha” utilizam-se para a análise contrastiva. Depois aparece uma parte para a revisão dos conteúdos aprendidos na unidade intitulada “vamos rever” e por último “Letras e Sons” para a prática da fonética. Para além da secção para a revisão dos conteúdos, no final da unidade aparecem três colunas para que o aluno realize o seu próprio sumário da unidade:

Muito bem! Tem avançado bastante! Agora, deve resumir o que aprendeu nesta unidade:

Gramática	Comunicação	Análise Contrastiva

A organização das unidades é muito semelhante entre si. Iniciam-se sempre com um texto que simula uma transmissão de um programa de rádio. Em cada unidade aparecem diferentes personagens de várias nacionalidades. Todas as secções anteriormente comentadas aparecem em todas as unidades embora cada uma tenha diferente extensão.

Neste manual, a área temática das viagens aparece na unidade número 7 intitulada “Gostaria de nos ajudar a mudar o mundo? ”. Observamos que um dos subtemas que apareciam nos outros manuais, os meios de transporte, nesta ocasião, aparece na unidade três junto ao tema das profissões e os tipos de trabalho. O livro não apresenta nenhuma parte específica de léxico de uma forma constante, exceto a secção dos falsos amigos intitulada “Reflexões do Cê Cedilha”. Reparámos que tanto na unidade um como na unidade dois, por exemplo, o léxico aparece numa espécie de “serpente” à volta da atividade específica para a sua prática. Para ilustrar estas palavras, colocamos a seguinte imagem da atividade da página quinze:



Apresentação de léxico, pág. 15. Manual: “Português Para Espanhóis”

Os conteúdos comunicativos que vão ser estudados na nossa unidade são: pedidos, reservas, hotéis, alimentação, viagens e reclamações.

A unidade 7 inicia-se com um texto sobre os problemas do mundo e de como os resolveriam cada um dos participantes do programa radiofónico. Na análise deste texto, podemos constatar que não introduz nenhum dos temas que vão ser tratados, mas sim o tempo verbal que vai ser estudado nesta unidade, neste caso o condicional. Na página seguinte, a cento e sete, aparece o primeiro exercício de gramática para trabalhar este tempo verbal, mas que, por sua vez, apresenta unidades lexicais importantes para o tema das viagens tais como as seguintes:

Férias	Oferta	Agência de viagens
Voo	Viagem	Quarto de hotel

Seguidamente, na página cento e oito, há mais um exercício para conjugar os verbos no condicional, e nele aparecem algumas unidades lexicais sobre os alimentos tais como:

Caipirinha	Ginjinha	Bacalhau
Picanha	Sobremesa	Pastéis

Na página cento e nove, aparece uma explicação sobre o grau dos adjetivos e as suas diferenças com o espanhol. A seguir, o manual propõe uma atividade para praticar esta


questão (Ver imagem 21, anexo 4). Na imagem, podemos ver que no próprio exercício apresentam-se certos adjetivos como léxico, com uma imagem associada a cada palavra, mas no índice da unidade não consta que os adjetivos devam ser estudados como léxico neste momento do manual.

Nas páginas cento e dez e cento e onze, apresentam-se os advérbios e a classificação dos mesmos (advérbios de tempo e de lugar). Na página cento e doze, começa a secção “Vamos falar” que se prolonga até à página cento e dezasseis. Entre as páginas cento e doze e cento e quinze, o aluno deve ler os textos que se apresentam sobre variados temas: pedidos, reservas, hotéis e alimentação onde se sugerem várias situações desfavoráveis para o aluno e que deve resolver. Por exemplo, dá-se uma situação na qual o pedido de um televisor não chega ao domicílio do cliente na data esperada, ou o problema de esquecer alguns alimentos no supermercado que já pagou. A resolução passa por escrever um diálogo com um colega tratando o problema e simular a conversa, como no exemplo a seguir:

3 HOTÉIS

Fez uma reserva num hotel pela Internet e quando chega para se hospedar o rececionista diz-lhe que deveria ter confirmado a reserva e que, por isso, o seu quarto não está disponível. Também lhe informa que não tem quartos livres.

- Bom dia.
- Bom dia.
- Eu fiz uma reserva pela Internet.
- Em que nome é que está a reserva?
- Ricardo Martins.
- Lamento, mas não tenho nenhuma reserva com esse nome.
- Não é possível. Tenho aqui os papéis da Internet.
- Sim. Mas o senhor deveria ter confirmado a reserva. Um telefonema bastaria.
- Não teria um quarto livre?
- Lamento, mas não temos nenhum quarto livre.



O que faria nesta situação? Simule o diálogo com um colega, um será o empregado do hotel e o outro o cliente.

Secção “Vamos falar”, pág. 114. Manual: “Português Para Espanhóis”

Finalmente, na página cento e dezasseis, aparece a secção correspondente à parte do índice que diz “viagens”. Surpreendentemente este tema que figura como conteúdo comunicativo principal no índice, aparece com o seguinte texto:

5. VIAGENS

Imagine que queria fazer uma viagem de Faro até Madrid. Para isso, apanharia o comboio até Lisboa e depois o avião até Madrid. E que, por motivos de ordem técnica, não seria possível apanhar o comboio.

O que faria nesta situação?

Nesta mesma página, junto do exercício das viagens, aparece um exercício bastante parecido aos cinco anteriores. Ler o pequeno texto e elaborar uma solução a um problema concreto como, por exemplo, o que fazer se lhe descontam mais dinheiro do que deviam na declaração do imposto de renda. Após ver o tipo de atividades propostas, podemos concluir que não são muito variadas.

No final da página cento e dezasseis, aparece a seguinte secção, relacionada, como já referimos acima, à análise contrastiva:

Alguns truques!

Todos os adjetivos espanhóis terminados em **-able** passam a **-ável**.

notable	notável
variable	variável
amable	amável
admirable	admirável
razonable	razoável
estable	estável
agradable	agradável

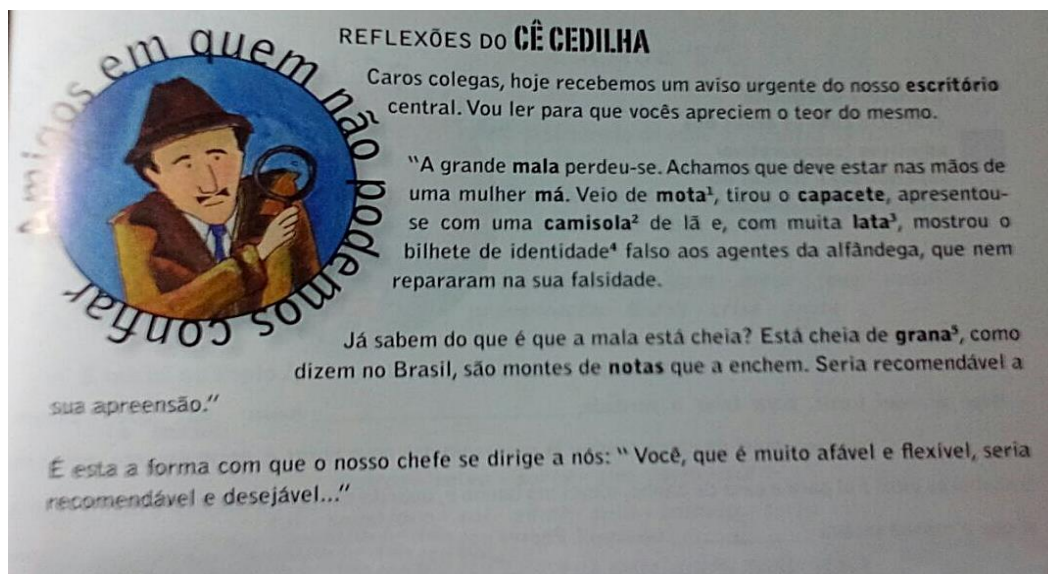
Continue a lista:

ES	PT
_____	_____
_____	_____

Secção “Alguns truques”, pág. 116. Manual: “Português Para Espanhóis”

Esta atividade representa uma estratégia muito útil para a aprendizagem do léxico dos alunos, concretamente dos alunos falantes de espanhol. Mais uma estratégia que podemos encontrar neste manual é a apresentação de pequenos diálogos para os alunos verem as relações entre as palavras (colocações).

Na página cento e dezassete, vemos uma secção muito importante neste manual: “Reflexões do Cê Cedilha”, um detetive que apresenta os falsos amigos entre português e espanhol, baseando-se sempre num texto. Neste caso, apresentam-se palavras que não estão relacionadas com nenhum dos temas que trata a unidade. Apenas podemos selecionar as seguintes palavras, que guardam certa relação com o tema das viagens: “mota”, “mala”, “capacete”. O texto e o exercício apresentados para o conhecimento destes falsos amigos e outros são os seguintes:



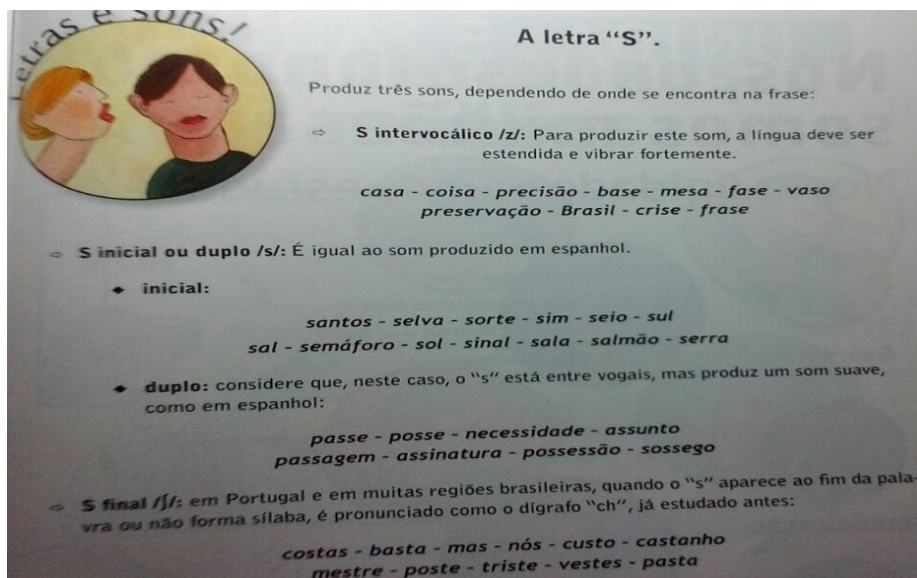
Secção “Reflexões do Cê Cedilha”, pág. 117. Manual: “Português Para Espanhóis”

O exercício que aparece a seguir do texto, tem o seguinte enunciado:

“Identifique o sentido das seguintes palavras, relacionando-as com a semântica espanhola: ” e as palavras que se seguem são: escritório, má, capacete, mala, mota, camisola, grana, lata e notas.

Mais um facto curioso desta secção é que apresenta as variedades da língua portuguesa, isto é, aparecem palavras do português do Brasil e o seu equivalente em português europeu e vice-versa. Deste modo, os alunos têm uma pista para resolver o exercício. É pela existência desta secção, da secção de análise contrastiva, e por tudo o que podemos ver no manual relacionado com a gramática, que podemos confirmar que o manual apresenta uma preocupação em apoiar a aprendizagem dos alunos que têm o espanhol como língua materna. A página seguinte, a cento e dezoito, é dedicada à revisão dos conteúdos da unidade, com a denominação “Vamos rever”, neste caso trata-se de um texto para praticar os graus dos adjetivos (comparativo e superlativo) e a conjugação dos verbos nas formas do condicional. Neste exercício, também aparece vocabulário passivo sobre as viagens ou atividades de tempos livres: ir à praia, ir ao museu, bilhete de entrada. Neste momento, em que já estamos a terminar a unidade, podemos dizer que não há variedade no tipo de unidades lexicais apresentadas. Mas isto parece que é comum à maioria das unidades, isto é, não aparecem muitas expressões nem se trabalham as colocações das palavras.

Para finalizar a unidade 7, apresentam-se uma série de palavras que pertencem à secção “Letras e sons”, que se encarrega do trabalho com a fonética. Neste caso da letra “s”. Podemos ver que aparece uma seleção de palavras que não estão relacionadas com nenhuma das temáticas trabalhadas na unidade. Apenas foram colocadas nesta unidade seguindo critérios de pronúncia. São as seguintes:



Secção "Letras e Sons", pág. 119. Manual: "Português Para Espanhóis"

Como conclusão final desta análise, devemos dizer que as atividades específicas de léxico não são suficientes, devido a que a única específica é a seção dos falsos amigos, e esta parte da unidade apenas tem um exercício para realizar. Num total de treze atividades, nesta unidade, apenas duas são consideradas específicas para o trabalho com o léxico. Além disso, gostaríamos de acrescentar que o tratamento do léxico neste manual não é adequado, pois não há prática suficiente daquilo que se aprende. Não há atividades para relacionar imagens com palavras, nem com definições, nem para relacionar umas com as outras, etc. Além disso, quando aparece uma imagem não é utilizada para apresentar o léxico como na unidade 6, na página noventa e sete (Ver imagens 17-18, anexo 4). Nela aparece a imagem do plano de uma cidade, e à esquerda da imagem diversas unidades lexicais com alguns elementos da cidade (rua, largo, praça, cruzamento, travessa, etc.). O principal problema é que não aparece a que correspondem, nesse plano, todas as unidades lexicais que aparecem à esquerda e também não aparece o seu significado em lado nenhum da página. Esta questão preocupa em maior medida quando no final da página aparece um exercício para escrever um percurso sobre o mesmo plano. Na página a seguir há a apresentação de uma quantidade importante de unidades lexicais, mas não há uma ajuda para os alunos saberem o significado de cada uma delas. A seguir aparece uma atividade para escrever o que fará na próxima semana uma personagem chamada Júlia com a intenção de que os alunos escrevam os lugares e os objetos que se podem encontrar nesses lugares (Ver imagens 19-20, anexo 4)

Seguindo com a análise das atividades em conjunto podemos dizer que a forma social de trabalho que apresentam é quase sempre a do trabalho individual exceto nas atividades e comunicação que devem realizar simulações com um colega. Também não há um equilíbrio no trabalho entre as quatro capacidades como, por exemplo, não há nenhuma atividade de compreensão oral. A produção escrita é a capacidade mais trabalhada em todo o manual.

Em resumo, apresentamos nas páginas que se seguem as principais observações feitas na análise dos quatro manuais apresentados.

Antes de começar a nossa análise, já comentamos que o Conselho da Europa entre os anos 1996 e 2001 estabeleceram certos temas e subtemas básicos para o conhecimento de uma língua. Gostaríamos de comparar os subtemas que aparecem neste documento relacionados com as viagens com os que finalmente aparecem nos diferentes manuais objeto da nossa análise. Para o tema das viagens, os subtemas sugeridos são: os transportes (público e privado), bilhetes e preços; férias, alfândega, documentos de viagem e bagagem.

Começando desta vez com o manual mais recente em relação à sua data de publicação, “Português Para Espanhóis”, vemos que apenas podemos dizer que se incluem: férias, transportes e bagagem. No referente ao “Português Para Todos” 1, aparecem os transportes e os bilhetes e os preços. Porém, é de salientar que tanto neste manual como em outros, aparece também o subtema das atividades do tempo livre e os meses do ano. No manual “Entre nós” 1, os subtemas que aparecem e que coincidem com os que se apresentam neste documento são: os transportes, os bilhetes, as férias e a bagagem. Por último, no “Português XXI” 1 aparecem apenas as férias e a bagagem. Neste último manual, apresentam-se também as atividades de tempo livre e as estações e os meses do ano. Como podemos comprovar, embora os subtemas não sejam muito diferentes dos que sugeriu o Conselho da Europa, muitos deles não coincidem e, além disso, as palavras sugeridas por uns manuais e por outros para adquirir este vocabulário são diferentes entre todos eles.

De facto, e tendo em conta o número total de atividades propostas em cada unidade e o número de atividades específicas com o léxico, obtemos a seguinte proporção:

MANUAL	“PORTUGUÊS XXI” 1	“ENTRE NÓS” 1	“PORTUGUÊS PARA TODOS” 1	“PORTUGUÊS PARA ESPANHÓIS”
NºATIVIDADES	25	55	23	13
ESPECÍFICAS	9	20	5	2

Como podemos ver, os dois manuais que apresentam mais atividades específicas de léxico, tendo em conta a quantidade de atividades totais que apresentam, são o “Português XXI” 1 e o “Entre nós” 1. Porém, os dois apresentam um número inferior à metade de atividades de léxico em relação às atividades totais.

No quadro que se segue, apresentamos o resultado da aplicação do conjunto de perguntas sugeridas por María Jesús Cervero e Francisca Pichardo Castro em *Aprender y enseñar vocabulario* (2000: 105) e Higuera (2004: 18).

Pergunta	Resposta			
	Entre nós	Português XXI 1	Português Para Todos 1	Português Para Espanhóis
Há partes específicas para o trabalho com o léxico?	Em cada unidade há uma parte específica para o trabalho com o léxico	Não há partes específicas para a prática do léxico	Não há partes específicas para a prática do léxico	Há várias secções específicas para o trabalho com o léxico.
Estão integrados os conteúdos lexicais com outros conteúdos?	O léxico está integrado com o resto dos conteúdos	O léxico está integrado com o resto dos conteúdos	O léxico está integrado com o resto dos conteúdos	Não há uma temática clara. Não se dá integração.
Há variedade nas atividades?	A maioria das atividades são diferentes	Há variedade na tipologia das atividades.	Não há muita variedade nas atividades	Não há muita variedade nas atividades
Com que intenção aparecem os textos?	Trabalhar a compreensão escrita e para introduzir o tema e, por vezes, para apresentar o léxico	Apresentar o tema e o léxico, trabalhar a compreensão escrita.	Apresentar o tema e o léxico	Trabalhar a compreensão escrita e a gramática. Apresentar o léxico
O léxico aparece indiretamente nos exercícios de gramática?	Não é habitual, mas aparece	Aparece	Não é habitual, mas aparece	Aparece
As palavras apresentadas na parte dedicada à fonética correspondem ao tema da unidade?	Algumas	Não	Algumas	Não

Há atividades para o ensino de estratégias que ajudem o aluno a aumentar os seus conhecimentos lexicais fora das aulas?	São escassas, mas aparecem este tipo de atividades.	São escassas, mas aparecem este tipo de atividades.	São escassas, mas aparecem este tipo de atividades.	São escassas, mas aparecem este tipo de atividades.
Salienta as diferenças com o espanhol?	Há preocupação, mas não na unidade, senão no final do livro	Aprecia-se uma preocupação no final do livro	Há preocupação por estas questões	Há preocupação por estas questões
O léxico apresentado serve para cumprir os objetivos comunicativos?	Serve	Serve	Às vezes	Às vezes
Que tipos de unidades lexicais aparecem (palavras, colocações, expressões idiomáticas, expressões institucionalizadas)?	Não há variedade de unidades lexicais.	Apresenta variedade de unidades lexicais.	Não apresenta variedade de unidades lexicais.	Não apresenta variedade de unidades lexicais.
O vocabulário apresentado é relevante e motivador para o grupo de alunos?	O léxico apresentado é interessante para os alunos.	O léxico apresentado é interessante para os alunos.	O léxico apresentado é interessante para os alunos.	O léxico apresentado é interessante para os alunos.

6. CONCLUSÃO

Em primeiro lugar, devemos realçar as dificuldades para encontrar uma unidade com conteúdos lexicais comuns nos quatro manuais. É certo que, nas primeiras unidades de todos eles, existe uma certa semelhança nos conteúdos lexicais, mas a nossa intenção era observar o tratamento do léxico em unidades mais avançadas. Por este motivo, o único tema que se revelou como apto para esta análise foi o das viagens, férias e os seus subtemas mais típicos (transportes, atividades, reservas de hotel, etc.), embora nem todas as unidades dos manuais analisados apresentem os mesmos subtemas.

Outra das dificuldades que encontramos foi analisar os manuais tendo em conta os objetivos gerais de aprendizagem que, como professores, devemos conseguir que os nossos alunos atinjam. Segundo Cerrolaza (1999), há quatro objetivos:

- Conhecimento (que os alunos conheçam vocabulário ou informações culturais antes não conhecidas);
- Entendimento: que compreendam o que antes não entendiam (questões morfológicas, sintáticas, léxicas...);
- Capacidades (que os alunos adquiram estratégias de comunicação, de compreensão leitora e produção escrita);
- Atitudes: modificação do modo de receber a cultura que estão a estudar.

Dando uma vista de olhos aos manuais segundo estes objetivos, reparamos que estes se cumprem, mas, de que forma? Todos eles contêm muitas informações de gramática, posto que o objetivo do entendimento talvez seja mais completo que o objetivo do conhecimento, já que o vocabulário e o tratamento da cultura não desfrutam do mesmo espaço em todos os manuais. O mesmo acontece com as capacidades –compreensão oral e escrita e produção oral e escrita- pois veremos que nem todos os manuais possuem um equilíbrio no tratamento das mesmas.

No nosso corpus de trabalho, aparece no prefácio a intenção de cada um dos manuais que o constituem seguirem o método que considerem mais oportuno. A abordagem comunicativa é a mais seguida. Um deles apresenta também influências da abordagem por tarefas, trata-se do manual “Entre nós” 1. Uma vez que vimos, na parte teórica deste trabalho, o que a abordagem comunicativa e a abordagem por tarefas significam, importa, neste ponto do trabalho, dar a conhecer se é certo o que os autores apresentam no início do manual. Nos manuais “Português XXI” 1 e “Entre nós” 1 podemos dizer que esta metodologia se cumpre muito satisfatoriamente. O vocabulário aparece ordenado em funções comunicativas e em temas e, embora não se apresentem materiais autênticos em excesso, as atividades estão contextualizadas e são variadas. Além disso, atribui-se muita importância a todas as capacidades.

Por outro lado, no manual “Português para todos” 1, não é tão claro se segue a abordagem comunicativa tal e como prometeu na nota introdutória. É certo que aparecem as ferramentas para que o aluno comunique (estruturas e expressões), mas, na unidade objeto desta análise, apenas se acrescenta uma atividade de expressão oral. No manual “Português

para espanhóis” aparece um maior número de atividades de expressão oral, mas também é certo que as estruturas gramaticais não passaram a um segundo plano e há demasiados exercícios e explicações de gramática, esquecendo o papel do aluno na descoberta das normas gramaticais. É por isto que, relativamente a estes dois manuais, temos certas dúvidas ao avaliar o seu grau de veracidade no que diz respeito ao apresentado no prefácio.

De acordo com a abordagem comunicativa, o objetivo principal é a comunicação. Para conseguir esta meta, a forma social de trabalho que oferecem as atividades é muito importante. Cerrolaza (1999) defende que é essencial conhecer qual é a forma social de trabalho mais adequada para a turma. Esta questão depende muito dos objetivos da atividade e nunca do acaso. Quando decidimos o trabalho em grupos ou em pares devemos ter em conta que este pode ser diferenciado ou não diferenciado, isto é, que os alunos tenham um material diferente entre si para que sofram vazios de informação (tal e como se passaria numa conversa real), ou que não tenham materiais diferentes. Neste caso, todos os alunos têm a mesma informação e só depois de terminar a atividade poderão avaliar-se ou apresentar e solucionar os problemas que tiveram.

Porém, o trabalho individual também é muito importante para conseguir certos objetivos, como a reflexão pessoal dos alunos quando estão a trabalhar com um texto ou quando estão a descobrir uma norma gramatical.

Também geram diversas dúvidas as práticas de todos os manuais no que diz respeito ao trabalho com o léxico em geral. Depois de analisar exaustivamente cada manual, pudemos constatar que o trabalho com os distintos tipos de informação que implica conhecer uma palavra como, por exemplo, o registro, as conotações, as colocações, ou a gramática das palavras é mínimo. Os dois únicos aspetos que pudemos ver foram as colocações e a gramática das palavras, mas em manuais distintos e com muito pouca frequência. Além disso, não foi constatada a existência de atividades que possibilitem uma reflexão sobre a forma de aprender o léxico. Dos quatro manuais apresentados, apenas um deles contém uma parte específica para trabalhar o léxico, porém nem mesmo este manual apresenta um número suficiente de atividades de léxico por unidade. Depois de trabalhar com diversas leituras para elaborar a parte teórica deste trabalho, concluímos que o léxico é dos aspetos mais importantes de uma língua, se não o mais importante. No entanto, o seu tratamento nos manuais não é, de todo, o adequado. Apesar da grande quantidade de estudos que existem sobre como ajudar o aluno com a aprendizagem do vocabulário, todas as técnicas apresentadas por numerosos autores para favorecer o armazenamento das unidades lexicais no léxico mental, estas, na realidade não são utilizadas nestes manuais. Tal como afirma Zimmerman, apesar desta ênfase na aquisição do vocabulário e do papel central que desempenha o léxico mental na aquisição e no uso das línguas, a aplicação das orientações metodológicas na aula e a investigação não têm sido prioritárias para muitos professores, nem para os programas de ensino de línguas (Zimmerman, 1997:17 apud Gómez, 2008:492).

Não é apenas importante o tipo de atividade ou técnicas apresentadas. Cerrolaza (1999) defende que um aspeto importante para facilitar a aprendizagem é a adequada divisão das partes da aula. A primeira é a fase de preparação, usada para introduzir a matéria, motivar e ativar os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos. Seguidamente devemos

apresentar os conteúdos mediante uma amostra de língua juntamente com umas perguntas de controlo da compreensão. Estas perguntas deverão pôr o foco de atenção em aspetos que ajudem os alunos a perceber certas estratégias que ajudá-los-ão numa situação real de comunicação. Depois, na fase de conceptualização, trabalham-se aspetos que na fase seguinte vão ser praticados. Precisamente, esta última fase chamada de fase de práticas porque consiste em praticar o aprendido. Neste momento da aula, as atividades devem ir de menor a maior dificuldade. Por esse motivo, os manuais costumam apresentar atividades muito controladas e repetitivas para depois dar lugar a atividades caracterizadas por uma maior liberdade criativa, onde os alunos podem centrar-se na comunicação e não apenas na forma. Isto não se verifica em todos os manuais, e será o trabalho do professor a determinar a correta divisão das partes da aula. Também não se trabalha o léxico em todas as capacidades em todos os manuais. Por exemplo, o manual “Português para espanhóis” não trabalha em nenhuma unidade a compreensão oral. As restantes habilidades são trabalhadas de igual forma em todas as unidades. No manual “Português para Todos” 1, o léxico não se trabalha na produção oral, basicamente porque, como já referimos, é quase inexistente. Nos restantes manuais “Entre nós” 1 e “Português XXI” 1, o trabalho do léxico tanto na compreensão oral e escrita quanto na produção oral e escrita é muito mais equilibrado. O que aparece em todos os manuais em maior ou menor medida são as técnicas de trabalho ou estratégias de aprendizagem para a aquisição do léxico. Apesar de não muito explícitas, aparecem algumas delas, como a apresentação de textos orais ou escritos para aprender as colocações das diferentes unidades lexicais, algum quadro explicativo do léxico, as relações entre imagens e palavras, etc.

Mais um aspeto a ter em conta é a quantidade de palavras apresentadas. Em relação a isto, podemos dizer que se apresenta uma grande quantidade de palavras em todos os manuais, exceto no “Português para espanhóis”, onde o vocabulário apresentado de forma específica é insuficiente. É na prática deste léxico apresentado onde claramente se observam carências muito significativas. Por vezes aparecem muitas palavras que o aluno não vai utilizar em nenhuma atividade do livro, permanecendo como vocabulário passivo. Não se sugere a aplicação de palavras concretas, isto é, se aparece um número determinado de palavras semelhantes ao espanhol, não se apresentam exercícios para utilizar essas palavras e, assim, mostrar ao aluno a facilidade das mesmas. Por outro lado, não se selecionam as palavras diferentes num só exercício para que os alunos tenham a percepção de que, apesar de muito próximas, estas línguas também têm muitas diferenças entre si. Em relação a isto, seria muito positivo que houvesse um exercício para salientar as diferenças fonéticas e gráficas, após uma apresentação geral do léxico. Por exemplo, se se apresentam palavras como “limpeza”, “recepção”, “ginásio”, “estacionamento”, como é o caso do exercício trinta e quatro da página oitenta e três do manual “Entre nós” 1, seria ideal que imediatamente a seguir houvesse um exercício para os alunos repararem nas diferenças e nas semelhanças dessas palavras relativamente à sua língua. O que verificamos em todos os manuais é a existência de uma certa preocupação em facilitar a aprendizagem aos hispanofalantes. No manual “Português para Espanhóis”, isto é muito evidente, pois aparecem continuamente referências a essas unidades ou estruturas em espanhol. No manual “Português para Todos” 1 também há essa inquietação em facilitar a aprendizagem tanto do léxico como da gramática com explicações em espanhol. Nestes dois últimos manuais, tenta-se facilitar a aprendizagem dos

alunos que falam espanhol como língua nativa durante todo o manual. Os outros dois manuais “Português XXI” 1 e “Entre nós 1” apenas apresentam estas considerações no final do livro, em forma de glossário ou apêndice lexical, principalmente.

Para finalizar, concluímos que o manual “Entre nós” 1 é aquele que apresenta uma maior preocupação com o trabalho e com aprendizagem do léxico da língua estrangeira, pois, para além das características anteriormente apresentadas, é o único que contém uma secção específica de léxico bastante ampla, quando comparada com os restantes, trabalhando ainda com unidades lexicais variadas e apresentando atividades diversificadas.

7. BIBLIOGRAFIA

- Para as definições de léxico e vocabulário:
Instituto Cervantes:
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
- Real Academia de la Lengua Española
- <http://dle.rae.es/?id=ND3Rym3>
 - <http://dle.rae.es/?id=bzGKyWe>
- Para a revisão do tratamento do léxico no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas:
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa, ASA Editores II, S.A.
- Para o quadro teórico:
- Aitchinson, J. (1994). *Words in the Mind*, Londres, Blackwell
 - Almeida Filho, J. C. de P. (1995). *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* Em J. C. de P. Almeida Filho (Org.), *português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
 - Alonso, E. (2012). Capítulo 4: *La programación*. En *Soy Profesor/a* (pp.87-102). Madrid: Edelsa, Grupo didascalía S.A.
 - Alonso, E. (2012). Capítulo 8: *El léxico*. En *Soy Profesor/a 2* (pp.29-53). Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía S.A.
 - Alonso, R. (2003). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico*. Mosaico, 11, pp. 9-13.
 - Alonso, R. (2011). *La transferencia en la producción escrita de PLE-HE (nivel iniciación): Una teoría explicativa de ASL*. Doctorado. Universidad de Salamanca.
 - Appel, R. (1996). *The lexicon in second language acquisition* em P. Jordens y J. Lalleman (eds.), *Investigating Second Language Acquisition*, pp. 381-403, New York, Mouton de Gruyter
 - Bartra, A. (2009). *La enseñanza del léxico*. Em *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel.
 - Carter, R. & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman
 - Cerrolaza, M. & Cerrolaza, O. (1999). *Cómo trabajar con libros de texto: la planificación de la clase*. Madrid: Edelsa. Grupo didascalía S.A.
 - Cervero, M. & Pichardo, F. (2000). Capítulo 1: *Para empezar*. En *aprender y enseñar vocabulario* (pp. 8-19). Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
 - Gómez, J. (2000). *La competencia léxica en la enseñanza de español como L2 y LE*. Mosaico, 5, pp. 23-29
 - Gómez, J. (1997). *El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica*. REALE, 7, pp. 69-93.

- Gómez, J. (2003). *Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE*. Mosaico, 11, pp. 4-8.
- Grymonprez, P. (2000). *El enfoque léxico y la enseñanza del Español para Fines Específicos*. Mosaico, 5, pp. 16-22
- Higuera, M. (1997). *Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros*. REALE, 8, pp. 35-49.
- Higuera, M. (2007). *Técnicas para la enseñanza del léxico*. Mosaico, 20, pp.37-42
- Higuera, M. (2009). *Aprender y enseñar léxico*. Monográficos marcoe, 9, pp. 111-126.
- Higuera, M. (2004). *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, 11, pp. 5-25.
- Lahuerta, J. & Pujol, M. (1996). *El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario*. En *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* pp. 117-129. Madrid: Iberoamericana.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: LTP
- Lobato, J., Gargallo, I. & Rojo, G. (2008). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: Sociedad General Española de Librería.
- Malaca, J., Meira, A. e Pascoal, J. (1988). *Nível Limiar. Para o Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Segunda/ Língua Estrangeira*, Lisboa: ICALP.
- Martín, M. (2007). *La enseñanza del léxico más allá del diccionario*. Mosaico, 20, pp. 43-46
- Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: ARCO/LIBROS, S.L
- Nation, I.S.P. (1982) *Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research*. *RELC Journal*13: pp.14-36.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House Publishers
- Oliveira, S. (2010). *El sustantivo: la interferencia en los aprendices de portugués L.E. – hablantes de español*. Trabajo de grado. Universidad de Salamanca.
- Oliveira, S. (2014). *O Léxico na aprendizagem de PLE: o sustantivo*. Tese de doutoramento. Universidad de Salamanca.
- Oxford, R. L. & Scarcella, R.C (1994). *Second language vocabular learning among adults: state of the art in vocabular instruction*. *System* 22/2: 231- 243
- Peña, A. (1999). *El vocabulario que necesito (Ejercicios para estudiantes avanzados)*. ASELE, Actas X, pp.991-1001.
- Péres, A. (S.D.). *El léxico en los manuales de ELE: un enfoque contrastivo portugués-español*, junio 10,2017, de II Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera, Universidad del Salvador. Sitio web: <http://pad.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/peresmartorell.pdf>

- Suau, F. (2000). *El léxico en una L2. En La inferencia léxica como estrategia cognitiva: aplicación al discurso escrito en lengua inglesa* (pp. 14-21). Valencia: Universitat de València.

- Tavares, A. (2008). *As funções de um manual de língua estrangeira. En Ensino/Aprendizagem do Português Língua Estrangeira: manuais de iniciação* (pp. 41-46). Mafra: LIDEL, Edições técnicas, Lda.

- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford. OUP

- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. Eduard Arnold.

- Zimmerman, C.B. (1997). *Historical trends in second language vocabulary instruction*. En J. Coady y T. Huckin (eds.), *Second language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 5-19

➤ Para a análise

- Arregui, M & Lourenço, J. (2012). *Português para espanhóis*. Madrid: Agoralíngua S.L.U.

- Dias, A.C. (2012). *Entre nós 1. Método de Português para Hispanofalantes*. Lisboa: Lidel.

- Ferreira, H. J. (2003). *Português Para Todos 1*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.


- Tavares, A. (2012). *Português XXI- Nível A1*. Lisboa: Lidel.

8. ANEXOS

8.1. Anexos manual “Português XXI”1

3- 1. Diga algumas características da praia de Porto Santo.

2. O que acha que o Miguel e a família vão fazer durante as férias na praia de Porto Santo?



Algumas destas actividades são possíveis:

- visitar um museu;
- tomar banho;
- apanhar o autocarro;
- brincar com a areia;
- dar mergulhos;
- comer gelados;
- jogar à bola;
- ir às compras;
- apanhar sol.

Imagem 1, anexo 1.

7-

1. Relacione cada uma das frases da direita com a estação adequada.

Vocabulário: estações do ano

No Inverno	a. faz muito calor.
	b. neva muito.
	c. chove muito.
	d. há muitas flores.
Na Primavera	e. os campos estão verdes.
	f. está muito frio.
	g. as folhas caem.
	h. as pessoas vestem roupas quentes.
No Verão	i. está vento.
	j. as folhas das árvores ficam castanhas.
	k. o sol brilha.
	l. o céu está cinzento.
No Outono	m. o céu está azul.
	n. as pessoas vestem roupas frescas.

Imagem 2, anexo 1.

3. Complete as frases com os meses do ano na ordem correcta. Vocabulário: meses do ano

Janeiro	é o <i>primeiro</i> mês do ano.
_____	é o <i>segundo</i> mês do ano.
_____	é o <i>terceiro</i> mês do ano.
_____	é o <i>quarto</i> mês do ano.
_____	é o <i>quinto</i> mês do ano.
_____	é o <i>sexto</i> mês do ano.
_____	é o <i>sétimo</i> mês do ano.
_____	é o <i>oitavo</i> mês do ano.
_____	é o <i>nono</i> mês do ano.
_____	é o <i>décimo</i> mês do ano.
_____	é o <i>décimo primeiro</i> mês do ano.
_____	é o <i>décimo segundo</i> mês do ano.

Outubro / Agosto
Maio / Setembro
Março / Fevereiro
Novembro / Julho
Abril / Dezembro
Junho / Janeiro

Imagem 3, anexo 1.

4. Junte cada mês do ano com uma das afirmações da direita. Vocabulário: meses do ano

Em Janeiro	a. estamos no fim da Primavera.
Em Fevereiro	b. chove muito.
Em Março	c. as folhas caem.
Em Abril	d. as pessoas vão à praia.
Em Maio	e. os campos estão cheios de flores.
Em Junho	f. começam as aulas.
Em Julho	g. é o Natal.
Em Agosto	h. é normalmente o Carnaval.
Em Setembro	i. os dias são mais longos.
Em Outubro	j. começa o novo ano.
Em Novembro	l. o sol brilha e está calor.
Em Dezembro	m. estamos no terceiro mês do ano.

Imagem 4, anexo 1.

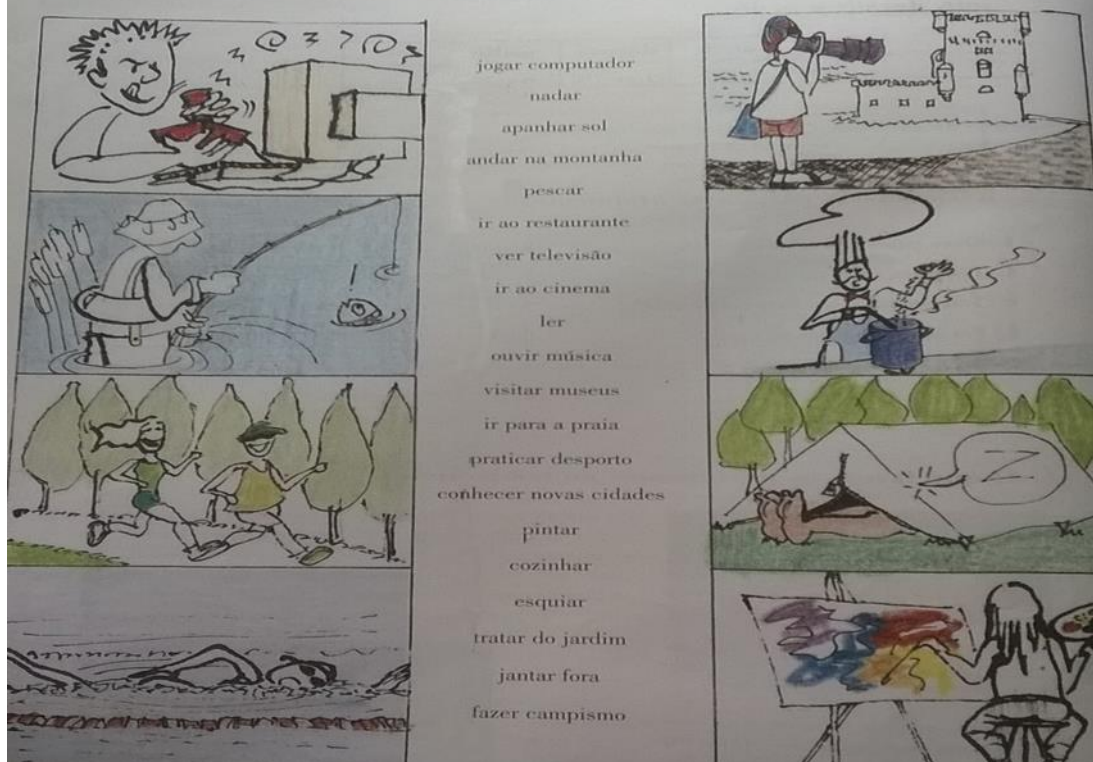
5- Vire-se de costas para um colega seu e tente dizer o que ele tem vestido e as cores da roupa. Responda oralmente. Tutor

Imagine que estamos no mês de Julho e que vai passar um fim-de-semana à praia de Sesimbra. O que vai levar para vestir ?

Imagem 5, anexo 1.

8- Actividades para o tempo livre ou para as férias.

1. Relacione cada figura com uma actividade.



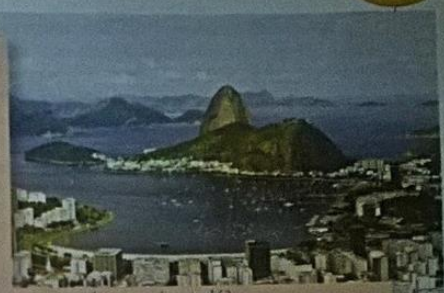
jogar computador
 nadar
 apanhar sol
 andar na montanha
 pescar
 ir ao restaurante
 ver televisão
 ir ao cinema
 ler
 ouvir música
 visitar museus
 ir para a praia
 praticar desporto
 conhecer novas cidades
 pintar
 cozinhar
 esquiar
 tratar do jardim
 jantar fora
 fazer campismo

Imagem 6, anexo 1.

8.2 Anexos manual “Entre nós” 1

6. Leia o diálogo e confirme.

Rui: Então? Essas férias? Divertiste-te?
 Paula: Diverti-me imenso!
 Rui: Quando é que voltaste?
 Paula: Voltei hoje de manhã.
 Rui: Tu foste ao Brasil, não foste?
 Paula: Fui. Tive umas férias de sonho!
 Tenho lá amigos, sabes.
 Rui: De onde é que eles são?
 Paula: São de Salvador. Fiquei lá, na casa deles.
 Rui: Só estiveste em Salvador?
 Paula: Não, também fui ao Rio de Janeiro.
 Rui: Foste ao Rio? Que maravilha! Quanto tempo é que estiveste lá?
 Paula: Estive um mês.
 Rui: Fantástico! Onde é que ficaste?
 Paula: Fiquei num hotel em Copacabana.
 Rui: E comeste bem?
 Paula: Comi. Adorei a picanha carioca.
 Rui: Que inveja! Ainda bem que gostaste e que tudo correu bem.
 Paula: Correr, correr, não correu. Tive problemas com as malas quando cheguei lá.
 Rui: Que chatice! Mas o que é que aconteceu?
 Paula: As malas ficaram em Lisboa e só chegaram dois dias depois. Foi um pesadelo.
 Rui: Incrível! Tiveste de comprar roupa?
 Paula: Tive e o guia da agência não foi nada prestável.
 Rui: A sério? Parece impossível! Mas divertiste-te, não te divertiste? Isso é o mais importante.
 Paula: Claro. Dancei, nadei, apanhei sol, vi paisagens lindas e conheci pessoas simpaticíssimas.
 Rui: Olha, para a próxima vamos juntos.
 Paula: Combinado!



5


Imagem 7, anexo 2.

27. Leia o diálogo na agência de viagens e complete-o com as palavras dadas.

estrelas excursões entradas estadia hotel
 taxas cartão voos transporte

A: Bom dia. Faça o favor de dizer.
 B: Bom dia, quero passar duas semanas nos Açores, em Agosto, e preciso de algumas informações.
 A: Com certeza. Para quantas pessoas?
 B: Para duas.
 A: Está interessada num circuito ou pretende reservar só o voo e o _____?
 B: O que é que os vossos circuitos incluem?
 A: Os circuitos incluem _____ de 7 noites, _____ do aeroporto para o hotel com o nosso guia, todas as _____, passeios e _____ em alguns monumentos.
 A: Em quanto fica?
 B: Fica em 1 070 euros mais _____ de aeroporto.
 A: Os _____ são directos?
 B: São.
 A: Como são os hotéis?
 B: São hotéis de 4 e 5 _____.
 A: Reservo já. Quando é que posso levantar o bilhete?
 B: Amanhã. Como é que vai pagar?
 A: Com _____.
 B: Muito bem. Tratamos já de tudo.

Imagem 8, anexo 2.

Diário Lexical 

No hotel

30. Relacione as duas colunas e reconstitua o diálogo na recepção do hotel.

1. _____ Boa tarde.	a) Boa tarde. Faça favor.
2. _____ Tem algum quarto duplo livre?	b) Esta é a sua chave. Vai ficar no quarto 406.
3. _____ Quanto é por noite?	c) De nada.
4. _____ O pequeno-almoço está incluído?	d) É no último piso.
5. _____ Então, fico quatro noites.	e) Temos, sim.
6. _____ Com certeza. A que horas é o pequeno-almoço?	f) É servido entre as 07:00 e as 10:00.
7. _____ Onde é que é a sala de jantar?	g) Está, sim.
8. _____ Aqui tem o formulário.	h) São 40 euros.
9. _____ Muito obrigado.	i) Muito bem. Importa-se de preencher este formulário, por favor?

Imagem 9, anexo 2.

51. Complete o quadro com as informações que encontra no programa.

	Circuito de Cabo Verde
Duração da estadia	_____
Tipo de alojamento	_____
Itinerário	_____
Transportes	_____
Actividades opcionais	_____

Imagem 10, anexo 2.

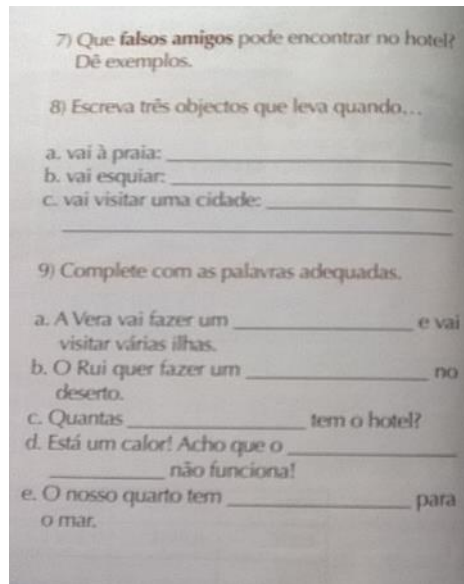


Imagem 11, anexo 2.

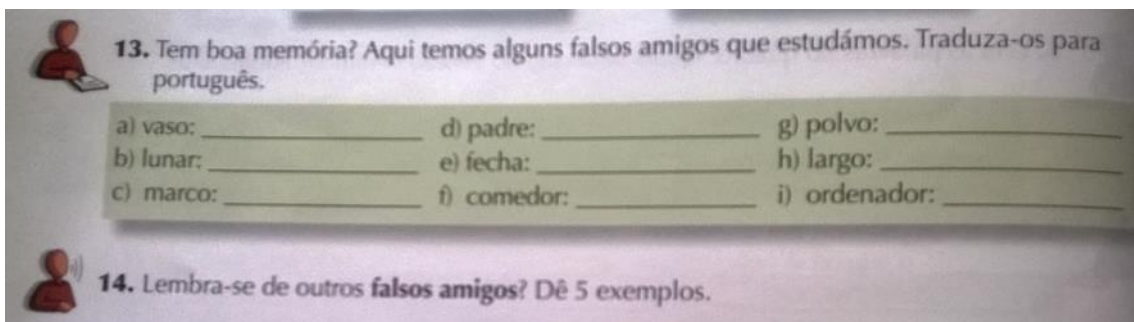


Imagem 12, anexo 2.

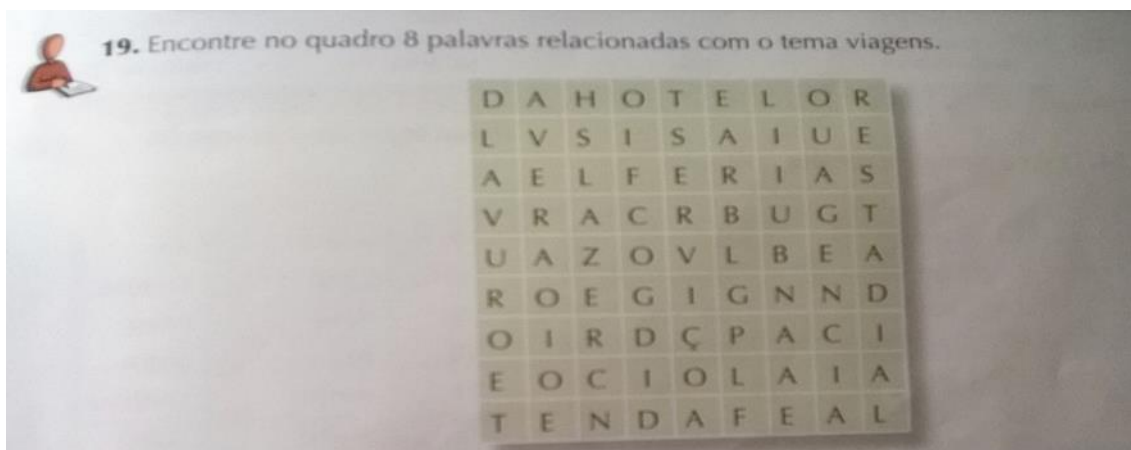


Imagem 13, anexo 2.

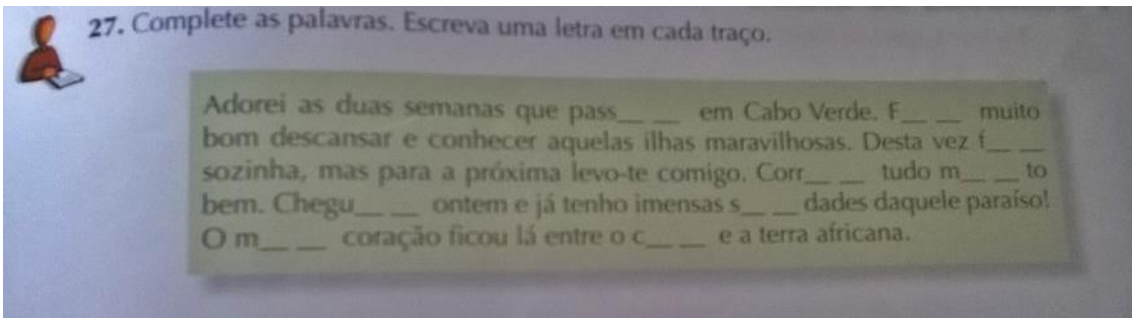


Imagem 14, anexo 2.

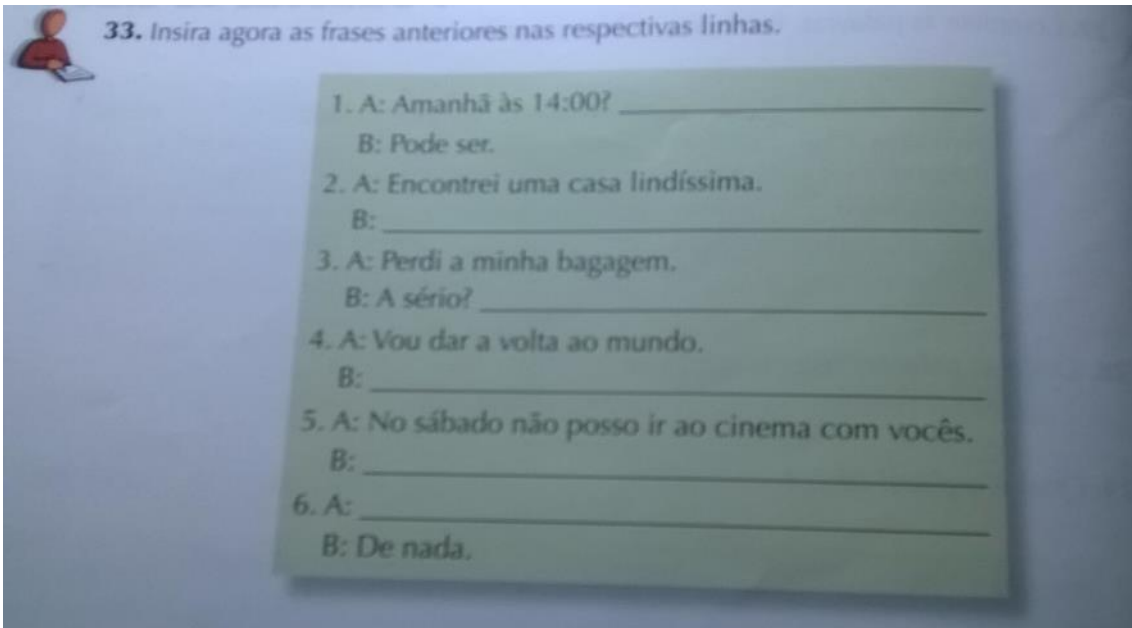


Imagem 15, anexo 2.

8.3 Anexos manual “Português para todos” 1

Adverbiais e locuções adverbiais de tempo

Pontos de referência no futuro, no presente e no pretérito

Anterioridade	Contemporaneidade	Posterioridade
Antes	Nessa altura	Logo
Primeiro	Nesse dia	Depois
No dia anterior	Nessa tarde	Amanhã
Na véspera	Naquele mês	Depois de amanhã
Anteontem	(só passado)	No dia seguinte
Ontem	Então	Na semana seguinte
	Hoje	No mês seguinte
	Agora	No ano seguinte
	Já	A seguir
	Imediatamente	Daqui a bocado
		Daqui a + horas, etc.
		De hoje a...
		Dentro de...
		Para + art. + “dia da semana”
		Para + art. + ano
		Para + nome de mês

Imagem 16, anexo 3.

8.4 Anexos manual “Português para espanhóis”

Português para espanhóis

2 VAMOS CONHECER A CIDADE

Rua
Largo
Praça
Cruzamento
Esquina
Travessa
Vieira
Alameda

Marginal
Praceta
Rotunda
Caminho
Estrada
Autoestrada
Beco sem saída
Avenida

ESQUINA
PRACA
ESCOLA
BECO SEM SAIDA
ROTUNDA DA BOAVISTA
AVENIDA DE ESPANHOLA
CAFE
RUA DA LUSOFONIA

2.1 Um percurso pela cidade

DAR INDICAÇÕES

<i>Sempre em frente</i>	A esquerda	A direita
<i>Ao fundo da rua</i>	Sobe a rua	Desce a rua
<i>Como posso...?</i>	Onde fica...?	Onde é...?
<i>Em Lisboa.</i>	No Rio de Janeiro.	Em Luanda...?

97

Imagem 17, anexo 4.

1

Complete livremente:

a. Onde é _____ o Instituto Camões?	h. Siga sempre em frente _____
b. _____ o Estádio do Maracanã?	i. _____
c. _____ a Ilha de Luanda?	j. _____
d. _____ Avenida do Brasil?	k. _____
e. _____ a Embaixada de Portugal?	l. _____
f. _____ a Praça do Rossio?	m. _____
g. _____ a praia de Copacabana?	n. _____

2

Agora escreva o percurso que tem de fazer para chegar da escola ao café da Rua da Lusofonia:

Unidade 6

Imagem 18, anexo 4

2.2 A vida na cidade



OS CORREIOS	A FARMÁCIA	A LOJA ⁽¹⁾	O BANCO	A ESTAÇÃO
selos para Timor	um comprimido para a dor de cabeça	fato (PE) / terno (PB)	cheque	bilhete (PE) / passagem (PB)
envio urgente	um comprimido para baixar a febre	calças	depositar dinheiro	passé diário / semanal / mensal
encomenda registada	uma pastilha para a tosse	calções	levantar dinheiro (PE) / sacar dinheiro (PB)	camionete
cabine telefónica (PE) / orelhão (PB)	um termómetro (PE) / termómetro (PB)	sunga (PB)	multibanco (PE) / caixa eletrónico (PB)	comboio (PE) / trem (PB)
chamada nacional e internacional	uma ampola	fato de banho (PE)	cartão de multi-banco	autocarro (PE) / ônibus (PB)
carta registada (PE) / registrada (PB)	uma injeção	camisola (PE)	poupança	metro (PE) / metrô (PB)
envelope	pílula	blusa (PB)	conta corrente	plataforma / ca
caixa	preservativo / camisinha (PB)	vestido	empréstimo	via
	pomada	cuecas ⁽²⁾	numerário/efetivo	bilheteira (PE) / bilheteria (PB)

Imagem 19, anexo 4.

A Júlia está sempre muito ocupada. Programa a agenda ao mínimo pormenor. Durante esta semana, terá que ir à farmácia, aos correios, ao banco, à estação e, se der tempo, a um pronto-a-vestir, porque parte para Angola na sexta-feira.

Como será a sua semana? Partilhe com os colegas o que fará na próxima semana.

Na próxima segunda-feira irei

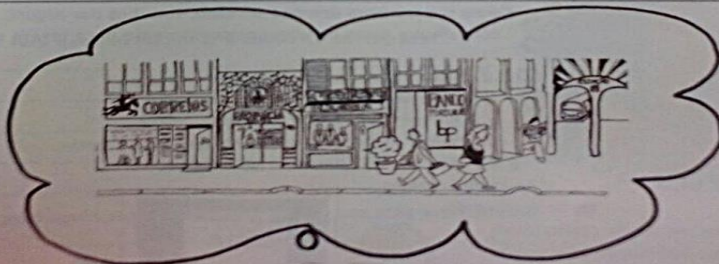
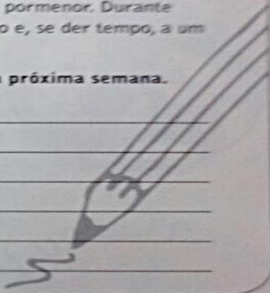


Imagem 20, anexo 4.



Imagem 21, anexo 4.