



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÉXICO ESPANHOL ATRAVÉS DOS
AUDIOVISUAIS – ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE BRAGA COM
ALUNOS DO 9º ANO**

Relatório de estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol nos
Ensinos Básico e Secundário.**

Teresina da Anunciação Esteves Preto

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

FEVEREIRO 2016



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**O ENSINO/ APRENDIZAGEM DE LÉXICO ESPANHOL ATRAVÉS DOS
AUDIOVISUAIS – ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA DE BRAGA COM
ALUNOS DO 9º ANO**

Local de Estágio: Eb2, 3 de Real

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol nos
Ensinos Básico e Secundário.**

Teresina da Anunciação Esteves Preto

Sob a Orientação da Profª Doutor **Joaquin Sueiro Justel**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo apoio constante e por acreditarem nas minhas capacidades.

Ao meu marido que tantas vezes faz de pai e mãe para que eu possa realizar os meus sonhos.

Ao meu filho, Gabriel, por ter sido paciente e compreensivo, são sem dúvida os meus pilares, o meu “porto seguro”.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio de algumas pessoas às quais não posso deixar de agradecer.

Agradeço à minha família: pais e marido sem o apoio dos quais não me teria sido possível realizar este trabalho.

Ao meu filho que tantas vezes compreendeu o “agora não”, prometo compensá-lo com muitas brincadeiras.

Ao meu Orientador de Prática Supervisionada, Joaquim Almeida, pelo incentivo e pela paciência.

Ao meu Orientador, Joaquin Sueiro, pela compreensão, pela paciência e pelas palavras de ânimo nos momentos mais difíceis.

Às minhas amigas, Isabel Marques e Fernanda Domingues, que nunca me deixaram desistir e sempre tiveram a palavra certa nos momentos certos.

A todos os alunos que participaram neste estudo, pela sua receptividade, simpatia e colaboração.

A todos o meu profundo e sentido agradecimento.

RESUMO

O ensino/ aprendizagem do espanhol como Língua Estrangeira (LE) carece de estratégias e recursos que possibilitem aos alunos memorizar, apreender e reter unidades lexicais, quer sejam básicas, quer sejam mais complexas, para posteriormente as saberem aplicar em contextos reais e adequados, desenvolvendo, através destes, tanto as habilidades de compreensão como de expressão. O uso dos audiovisuais como recurso didático/ estratégia nas aulas de espanhol como língua estrangeira constitui uma ferramenta importante, atual e atrativa que favorece o desenvolvimento da compreensão oral e escrita e conseqüentemente permitirá o aperfeiçoamento e o desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, estes materiais por serem autênticos possibilitam um contato mais próximo da língua falada e das suas variantes regionais e dialectais, bem como de aspetos socioculturais importantes, constituem uma amostra da prática real da língua, são, portanto, transmissores de informação mais próximos da realidade que se pretende demonstrar e trazer para o contexto de sala de aula.

O presente trabalho tem como principal objetivo mostrar a importância do uso dos recursos audiovisuais como ferramenta didática nas aulas, sobretudo dos vídeos de curta duração, dos videoclipes, de alguns anúncios publicitários e de reportagens televisivas, especialmente no ensino/ aprendizagem de língua espanhola, pois acreditamos que estes recursos não de favorecer o processo de ensino/ aprendizagem de léxico, bem como a sua memorização a longo prazo e permitirão ainda desenvolver a habilidade para utilizar o sistema linguístico de um modo efetivo e apropriado quando as mais variadas necessidades e situações assim o exijam.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, léxico, unidade lexical, apreender, estratégias, recursos audiovisuais.

ABSTRACT

The teaching and learning of Spanish as a foreign language (FL), among other possibilities that are inherent to the teaching and learning of the language, needs strategies and resources that allow the students to memorize, learn and retain lexical units, either basic ones, either more complex ones in order to be able to use them in real and adequate contexts later, developing through them both the understanding and the production skills. The usage of audio-visual as didactic resource/strategy in the Spanish language as a foreign language lessons, mainly video clips and short video films, is an important tool that is both attractive and trendy enabling the development of oral and written understanding and allowing the development and improvement of communicative skills. Furthermore, being authentic, these materials allow a deeper contact with spoken language and its regional and dialectal variations, as well as with important socio-cultural aspects and are, therefore, information transmitters closer to reality which are intended to be shown and brought into the classroom.

This paper has the main objective of showing the importance of audio-visual resources, mainly short video films and video clips, as didactical tool in classes, especially in the teaching and learning of the Spanish language because we believe that these resources will improve the teaching and learning of lexicon as well as its long term memorization, allowing also development of the ability to use the linguistic system in an effective and appropriate way when the most variable needs and situations demand it.

Keywords: teaching, learning, lexicon, lexical unit, seizing, strategies, audio-visual.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
INTRODUÇÃO	12
PARTE I:.....	15
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
Capítulo I: O ensino e a aprendizagem de léxico	16
1.1 Ensino/ aprendizagem de léxico numa língua estrangeira	16
1.2 A importância do enfoque lexical para o ensino/ aprendizagem de uma LE	17
1.3 O que se entende por palavra, unidade lexical e vocabulário	19
1.4 Definição campo mental e a competência lexical.....	21
1.5 A competência comunicativa nos documentos de referência: MCERL, no PCIC e nos Programas do Ministério da Educação.....	24
1.6 Critérios para a seleção de léxico a ensinar numa aula de Espanhol.....	26
1.7 Estratégias para o ensino/aprendizagem de léxico	29
Capítulo II- O recurso a material audiovisual nas aulas de Espanhol	32
2.1 Os audiovisuais como estratégia de ensino/ aprendizagem	32
2.2 Critérios de seleção dos audiovisuais	35
2.3 Atividades para uma correta utilização pedagógica dos audiovisuais	36
PARTE II:.....	39
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO.....	39
Capítulo III - Orientações metodológicas e contextualização do projeto de investigação e de intervenção.....	40
3.1 Enquadramento e apresentação do estudo	40
3.2 Metodologia de investigação: a investigação acção	40
3.3 Questões e objetivos da investigação	42
3.4 Enquadramento e apresentação do programa de intervenção.....	43
3.4.1 Contexto do estudo e caracterização da turma participante	43
3.5 Apresentação do projeto de intervenção	45
3.6 Descrição das sessões: prática pedagógica supervisionada	46
PARTE III:.....	53
ANÁLISE DE DADOS RECOLHIDOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	53
Cap. IV- Resultados da investigação	54
4.1 Análise dos dados.....	54
4.2 Dados e análise do 1º desafio vocabular: ¿ Y tú qué sabes sobre alimentación y salud?.....	54

4.3 Dados e análise do 2º desafio vocabular: ¿Y tú qué sabes sobre el medio ambiente, sus problemas y medidas para cuidarlo?	55
4.4 Dados e análise do 3º desafio vocabular: ¿Y tú qué sabes sobre un buen trabajo?.....	56
4.5 Dados e análise da Prova de Avaliação de Conhecimentos	59
4.6. Dados e análise do Questionário.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
Limitações do estudo.....	66
Sugestões para trabalhos futuros	67
BIBLIOGRAFIA/ NETGRAFIA	69
ANEXOS... ..	72
Anexo 1- Planificação da Unidade Didática	73
Anexo 2- Ficha de exploração do videoclipe	76
Anexo 3- Ficha de exploração da reportagem: “Comida rápida”	80
Anexo 5- Ficha de trabalho: “La salud Primero”	82
Anexo 6- Desafio vocabular nº1	85
Anexo 7- Ficha de exploração do vídeo: “Carta de la Tierra a los humanos de hoy”	86
Anexo 8- Ficha de trabalho sobre o Protocolo de Kioto.....	88
Anexo 9- Texto sobre o Protocolo de Kioto	89
Anexo 10- Ficha de exploração do vídeo: “O Protocolo de los Garcia Ramos”	90
Anexo 11 – Conteúdos das provas escrita e oral.....	92
Anexo 12- Teste escrito.....	93
Anexo 13- Guião para o teste oral	99
Anexo 14- Critérios de correção do teste escrito	100
Anexo 15- Critérios de Avaliação da prova oral	105
Anexo 16- Desafio Vocabular nº2	107
Anexo 17- Ficha de compreensão audiovisual sobre o teletrabajo	108
Anexo 18- Questionário	109
Anexo 19- Desafio Vocabular nº3	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Problemas ambientais identificados pelos alunos	55
Gráfico 2: Profissões referidas pelos alunos	56
Gráfico 3: Características de um bom trabalho	57
Gráfico 4: Vantagens do Teletrabalho.....	58
Gráfico 5: Desvantagens do Teletrabalho	58
Gráfico 6: Resultados da Prova de Avaliação de Conhecimentos.....	59
Gráfico 7: Avaliação qualitativa da prova de avaliação escrita.....	60
Gráfico 8: Materiais usados na implementação do projeto	61
Gráfico 9: Materiais audiovisuais utilizados em sala de aula.....	62
Gráfico 10: Audiovisual com o qual os alunos aprendem mais vocabulário	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Real- Braga.....	43
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro1- Planificação das duas primeiras sessões da Unidade Didática nº6.....	49
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

A2- Nível de Referência do Marco Comum e do Plano Curricular do Instituto Cervantes

B1- Nível de Referência do Marco Comum e do Plano Curricular do Instituto Cervantes

EB2,3- Escola Básica do segundo e terceiro ciclos

ELE- Espanhol Língua Estrangeira

LE- Língua Estrangeira

MCERL- Marco Comum de Referência para as Línguas

PCIC- Plano curricular do Instituto Cervantes

PTT- Plano Trabalho de Turma

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Ensinar uma língua estrangeira é um processo complexo e exigente, tanto em sala de aula como fora, pois para transmitir conhecimentos, os professores têm de planificar e preparar previamente as suas aulas, fazer perguntas, comprovar a compreensão dos alunos, testar as suas aprendizagens, a sua progressão entre outras. Para analisar a maneira como os professores ensinam é necessário ter em conta as suas crenças de aprendizagem e o que dá origem às suas acções. Para analisar a maneira como os alunos aprendem numa língua estrangeira urge desmistificar determinadas crenças que os alunos têm como, por exemplo, que o espanhol é uma língua fácil, que todos os portugueses, falam e compreendem perfeitamente a língua espanhola, que o vocabulário é muito próximo e, portanto, o significado das palavras é o mesmo. Claro que os alunos portugueses têm mais facilidade em falar e compreender o espanhol, e esses factos devem ser utilizados em benefício do ensino/aprendizagem da língua, pois caso contrário, os alunos podem menosprezar a aprendizagem, ao considerar que já sabem o suficiente. Assim como as crenças dos professores influenciam a sua maneira de ensinar, as crenças dos alunos influenciam a sua atitude, postura e aprendizagem face à língua espanhola.

Através da aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso do espanhol, podemos ampliar, entre outras, as possibilidades de expressão, melhorando e aperfeiçoando paulatinamente a competência comunicativa. Claro que para que tal se concretize é importante que o aluno tenha acesso a actividades motivadoras que lhes permitam contactar com a língua meta, para que sinta que o que estuda tem uma aplicabilidade prática. Neste sentido a internet e os meios audiovisuais são ferramentas imprescindíveis que permitem que os alunos tenham um contacto próximo, real e dinâmico com a língua falada, com a escrita e com aspectos culturais e socioculturais do país vizinho, garantindo-lhe uma aprendizagem efetiva, consolidada e com sentido. Obviamente que para que este ensino/aprendizagem se concretize e se torne efetivo é necessário que os docentes se disponham a ensinar através de novos recursos e estratégias, saindo, muitas vezes, da sua zona de conforto, utilizando e experimentando novos recursos e estratégias, é também necessário que os alunos se disponham a aprender.

Os materiais autênticos que provêm da rádio, da televisão e da imprensa abrangem uma grande panóplia temática, níveis de língua e uma grande variedade de tipos e estilos de texto, orais e escritos. Além disso, estes materiais permitem um reforço constante das formas gramaticais aprendidas nas aulas, são extremamente úteis para ensinar e apreender vocabulário e regras socioculturais, por exemplo, como as pessoas falam, como vivem e como se comportam.

Depois de observar a turma do 9ºE da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Real, verificamos que os alunos reagem muito positivamente a todas as atividades que incluem meios audiovisuais. Como as aulas são sempre às 8.20 horas da manhã, as músicas, os videoclipes os filmes funcionam como estímulo para “acordar”. No entanto, apercebemo-nos que os alunos apresentam algumas falhas no que diz respeito à compreensão, a memorização e à aplicação de vocabulário, apesar de já se encontrarem num nível de aprendizagem B1. Nota-se que já ouviram determinadas palavras e unidades lexicais, mas não as conseguiram assimilar, pois na hora de recorrer a elas para se expressarem perguntam sempre “*Como se diz?*”, “*Como se escreve?*”, “*O que significa?*”.

Acreditamos que os audiovisuais os podem ajudar a ancorar e a reconhecer o vocabulário, bem com a aplicá-lo correcta e adequadamente. Esta crença advém da nossa própria experiência enquanto alunos e aprendizes da língua espanhola, pois quando a começamos a aprender de uma maneira mais formal, conhecíamos, e sabíamos aplicar, embora tivéssemos algum receio em falar, muitíssimo léxico, que tínhamos apreendido através a da televisão espanhola, ao longo de toda a nossa infância e adolescência.

Numa primeira parte deste trabalho anotar-se-ão alguns fundamentos básicos que há que ter em conta quando ensinamos a componente lexical da língua, tais como: a importância do enfoque lexical no ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira; qual a diferença entre palavras, vocabulário e unidade lexical; definição de campo mental e competência lexical, bem como a selecção de vocabulário que temos que oferecer aos alunos, atendendo aos documentos de referência: O Marco Comum Europeu de Referência (MCERL), o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC) e o Programa de Espanhol Continuação do Ministério da Educação. Ainda no primeiro capítulo, analisar-se-ão as distintas tipologias e atividades que existem em relação ao ensino aprendizagem de léxico e as considerações mais importantes que devemos ter nesse sentido, para posteriormente planificarmos as nossas propostas didáticas em consonância com o que foi referido no estudo teórico.

No segundo capítulo, abordar-se-á os diferentes materiais audiovisuais, sobretudo os vídeos de curta duração, assim como uma série de recomendações quando temos que elegê-los e adaptá-los ao nosso público alvo. Assinalar-se-ão também diferentes possibilidades de exploração e aproveitamento, observáveis posteriormente aquando da explicação das sequências didáticas de implementação do projeto. Por outra parte, enumerar-se-ão também algumas atividades mais comuns para explorar o léxico, contando com os audiovisuais como material de apoio.

No terceiro capítulo, descrever-se-á a prática pedagógica, as atividades, e as propostas didáticas de vários audiovisuais seleccionados.

Finalmente, no quarto capítulo, apresentar-se-ão e analisar-se-ão os resultados obtidos para tirar as nossas próprias conclusões, sugerir propostas para trabalhos futuros, enumerado as limitações do nosso estudo.

PARTE I:
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I: O ensino e a aprendizagem de léxico

“*Sin gramática poco puede ser expresado, sin vocabulario nada.*”
Wilkins (1972)

1.1 Ensino/ aprendizagem de léxico numa língua estrangeira

A aprendizagem de léxico é fundamental numa língua estrangeira para, posteriormente, desenvolver a competência comunicativa de uma forma assertiva e eficaz. Note-se que os novos aprendizes de qualquer língua estrangeira (LE), atualmente, pretendem e preocupam-se, em primeiro lugar, em aprender noções básicas de léxico para se poderem comunicar e expressar em situações simples do quotidiano. Contudo, o ensino e a aprendizagem do léxico nem sempre tiveram a importância que se lhe atribuí hoje em dia, durante muito tempo esse papel primordial de ensino/ aprendizagem centrou-se na gramática, tal como referem Gómez Molina (2004: 491) e Alonso (2012: 32-33). Assim, o ensino/ aprendizagem de léxico baseava-se essencialmente na leitura textos e na memorização de regras de gramática e listas intermináveis de palavras, a maior parte das vezes, descontextualizadas e com a tradução imediata para a língua materna. Acreditava-se que, desta forma, se conseguiria um domínio efetivo da língua. Trata-se, obviamente, de estratégias bastante limitadas e redutoras. Claro que é certo que muitas vezes basta saber *dizer sí, no, gracias, agua, café, hotel, comer* para que nos entendam e a informação básica seja transmitida. Há, no entanto, que reconhecer que a gramática também é importante para que uma comunicação com significado e sentido se estabeleça. Tal como afirma Rodríguez González (2006):

“el vocabulario, por sí solo, no garantiza el éxito de un acto comunicativo. Sin embargo, es en este componente de la lengua donde confluyen los principales factores que determinan la construcción de los procesos de comunicación: las dimensiones semántica (lingüística), pragmática y social de las lenguas”. (Rodríguez González, 2006:3)

Atrever-nos-emos a dizer que o léxico atualmente é mais importante que a gramática já que os falantes nativos toleram, a maior parte das vezes, incorrecções gramaticais, mas a falta de vocabulário impede definitivamente a comunicação.

Nos últimos tempos tem-se atribuído maior importância ao ensino aprendizagem do léxico, sobretudo através do método comunicativo e do enfoque lexical, que defendem o

ensino do léxico como um meio para melhorar a capacidade comunicativa do falante. (Higueras, 2004: 6).

Neste sentido, convém esclarecer qual foi o contributo do enfoque lexical para a aprendizagem das línguas estrangeiras.

1.2 A importância do enfoque lexical para o ensino/ aprendizagem de uma LE

Vários autores, entre os quais Lewis e Nation (apud Higueras, 2004: 7-9), reforçam a importância do ensino/ aprendizagem do léxico, e ainda a adoção de métodos específicos, de forma a melhorar a competência lexical dos alunos sem, contudo, excluir a aprendizagem implícita de léxico, já que os alunos aprendem uma grande quantidade de léxico através de contextos comunicativos, nas palavras do autor:

“Las oportunidades para que se produzca un aprendizaje indirecto del vocabulario deberían ocupar mucho más tiempo en un curso de aprendizaje de una lengua que las actividades para el aprendizaje directo.” (Nation apud Higueras, 2004:7).

No entanto, estudos recentes demonstraram que é necessário um determinado estudo de léxico explícito para chegar a dominar uma língua estrangeira, de qualquer modo cremos que as duas aprendizagens (implícita e explícita) são importantes, não devendo, por isso, os professores menosprezar ou descorar a aprendizagem implícita.

O enfoque lexical baseia-se, sobretudo, em desenvolver a capacidade linguística do aluno/ aprendiz, recorrendo a blocos prefabricados de palavras. O aluno/ aprendiz deve memorizar estes blocos sem, contudo, os analisar. Segundo Travalia (2007:1021), o aluno/ aprendiz, desta forma, ao conhecer estes blocos, não só aumentará o seu vocabulário, como também falará de forma mais fluída e natural. Ainda segundo a opinião da mesma autora, outra vantagem de aprender estas unidades de vocabulário reside no facto de compreender aspetos sintáticos pois, posteriormente à sua memorização, de forma inconsciente, o falante/ aprendiz da língua estrangeira pode tirar conclusões sobre a sintaxe da língua meta, ou seja, segundo a opinião da autora, a aprendizagem da gramática surge como uma consequência da aprendizagem do léxico. Nation (apud Travalia, 2007:1022) reforça a possibilidade de deduzir regras gramaticais como sendo um benefício de memorizar blocos prefabricados.

Lewis (apud Travalía, 2007:1022) salienta que aprender uma língua consiste também em saber segmentar o léxico em unidades mais complexas (*pedagogical chunking*), nas palavras do autor:

“los estudiantes necesitan tomar consciencia del lenguaje al que se exponen y desarrollar gradualmente sistemas no para encajar piezas y construir segmentos, sino para identificar las partes constituyentes dentro de esos segmentos. Muchos de ellos son ítemes léxicos y constituyen la clave más importante del Enfoque léxico.”(Lewis apud Travalía, 2007: 1022)

Do mesmo modo, segundo Lewis, a atenção do aluno/ aprendiz deve ser dirigida para unidades lexicais complexas, de modo que se encontrem as palavras que costumam aparecer juntas numa frase (as colocações e as expressões idiomáticas) e, ainda, as palavras que costumam aparecer juntas num determinado contexto (as expressões institucionalizadas). Estas combinações entre palavras permitirão que o aluno/ aprendiz construa redes de significado e adquira novo vocabulário, bem como deve poder recuperá-lo sempre que a situação comunicativa assim o exija.

Higueras García (2004:11) aborda outro princípio do enfoque lexical que define como sendo o ensino qualitativo do léxico. Não se trata apenas de aprender e memorizar palavras novas, mas também de ampliar o conhecimento que já temos sobre as mesmas, pois aprender um palavra ou uma unidade lexical implica, segundo a autora, possuir muita informação, tal como se relaciona com outras palavras que poderiam estar nesse lugar o seu registo; a informação cultural que transmite para uma determinada comunidade de falantes, entre outras. A autora exemplifica com a palavra *trabajo*, mesmo que seja analisada em níveis iniciais podem explicar-se os verbos com que surge normalmente associados a esta palavra: *encontrar, buscar, perder, tener, estar en el, ir al, volver del ...*, bem como os adjetivos que a podem qualificar o substantivo: *intelectual, físico, interesante, mecánico*.

Em suma, o enfoque lexical constitui um prolongamento do enfoque comunicativo, em que se dá primazia ao ensino do léxico em detrimento da gramática; os professores devem reconhecer e conduzir os alunos à memorização de segmentos lexicais, bem como à sua segmentação em unidades mais complexas, alguns autores chamam a estes segmentos blocos prefabricados de palavras. Deste modo, o ensino/ aprendizagem do léxico deve fazer-se qualitativamente sem esquecer a importância da aprendizagem implícita do léxico à qual, segundo Nation, deveríamos dedicar mais tempo.

1.3 O que se entende por palavra, unidade lexical e vocabulário

A aprendizagem do léxico é um processo lento, gradual e complexo que se vai construindo e reconstruído e que se desenvolve progressivamente ao longo de toda a vida, trata-se, portanto, de um processo interminável. Deste modo, o léxico aprendido será utilizado e reutilizado várias vezes e em várias ocasiões, sendo, por isso, memorizado a longo prazo, ou seja, realmente apreendido. Entenda-se apreendido como sinónimo de assimilado, retido, ou seja, o reportório adquirido de lexemas isolados, segmentos de frases, refrões, expressões idiomáticas que o cérebro guarda aos quais se pode recorrer sempre que a situação comunicativa assim o requeira.

Segundo Gómez Molina (2004: 2) o léxico espanhol define-se como “el conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen la entrada (*input*) de toda ampliación de la competencia comunicativa”, por sua vez o vocabulário é “el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso – producción y comprensión”. Logo o vocabulário será o conjunto de unidades lexicais que o falante emprega, ou seja, apenas parte do seu léxico. Já que no léxico de um falante existem palavras que este conhece, mas que habitualmente não emprega (léxico passivo), palavras cujo significado desconhece, mas que consegue captar através do contexto, as palavras que conhece, mas não emprega porque já não se usam e, ainda, as palavras que o próprio falante de uma língua pode vir a criar. Por sua vez, a unidade lexical, na opinião do autor supracitado:

“es la unidad de significado en el léxico mental, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura español y puede estar formada por una palabra simple o compuesta, o por varias, denominada unidad léxica pluriverbal” (Gómez Molina, 2004: 2)

Também Morante Vallejo (apud Ponce, 2011: 165-166) corrobora estas definições ao afirmar que a unidade lexical é uma unidade de significado frequentemente formada por mais de uma palavra, distinta do conceito de palavra. A palavra é uma sequência de caracteres, separada por espaços e que nem sempre coincidem com uma unidade de significados

Na opinião de Baralo (2007: 385), podem considerar-se unidades lexicais alguns conjuntos de palavras, cujas construções são mais ou menos fixas, ou seja colocações, frases idiomáticas, frases feitas, que não podem ser interpretadas analisando o significado de cada

uma das suas componentes, mas sim como um todo, às quais deve dar particular atenção um falante não nativo.

Cervero e Pichardo (2000: 43) consideram que por palavras se entendem o que tradicionalmente se chama substantivos, os adjetivos, os verbos e os advérbios. As unidades lexicais são sequências de significado unitário que remetem para um conceito, constituindo um sistema aberto e que podem ser formadas por uma ou mais palavras: expressões prepositivas e conjuntivas, frases feitas, combinações sintagmáticas e expressões lexicalizadas.

O Quadro Europeu de Referência para as Línguas (2001: 159) refere-se aos elementos lexicais que se devem ensinar: expressões fixas constituídas por várias palavras usadas e aprendidas como conjuntos (expressões feitas, expressões idiomáticas, estruturas fixas, aprendidas e usadas como todos não analisáveis, e nas quais são inseridas palavras ou expressões para formar frases com sentido, por exemplo, *Pode passar-me? Seria possível?*, e ainda outras expressões combinatórias fixas) e palavras isoladas que incluem as palavras das classes abertas (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio), e ainda conjuntos lexicais fechados (por exemplo os dias da semana, os meses do ano, os pesos e as medidas).

Na opinião de Higuera Garcia (1997: 35-36), o ensino de léxico a estrangeiros não se deve limitar a palavras, mas deve também incluir um conceito mais amplo, ou seja, as unidades lexicais. Por sua vez, as unidades lexicais incluem não só as palavras como outras combinações mais ou menos fixas, “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas” (combinações sintagmáticas, expressões idiomáticas e expressões institucionalizadas), estas apresentam coesão interna (lexicalizadas) e mostram ser as combinações mais comumente utilizadas pelos falantes nativos num determinado contexto comunicativo (habitualizadas). Portanto são cruciais para aprendizagem do léxico numa língua estrangeira.

Higuera Garcia (1996: 112-113) define combinações sintagmáticas como palavras que aparecem, normalmente, juntas sem, contudo, serem frases feitas, diferenciam-se destas pelo facto do seu significado ser igual à soma dos significados das palavras que as formam. Por sua vez, as frases feitas são expressões fixas da língua, cujo significado não é a soma dos significados das palavras que as formam, ou seja são semanticamente opacas. Alguns exemplos de frases feitas são, por exemplo, as locuções verbais: *tirar la toalla, meter la pata, tomar el pelo, etc.* As expressões institucionalizadas têm um carácter prático, pois servem para que o ouvinte saiba rapidamente o que está a fazer o falante. Alguns exemplos são: *claro*

que sí, todavía no, un momento por favor, siento interrumpir, encantada de conocerle..., etc. Estas expressões permitem que o discurso seja mais natural e fluído.

Assim, sempre que o professor introduza uma nova unidade lexical é fundamental que o aluno/ aprendiz retenha toda a informação que puder dessa mesma unidade para, aquando da sua utilização, a utilize corretamente gramaticalmente e de uma forma contextualizada. No dizer de Higuera Garcia (2004) conhecer uma unidade lexical implica:

“saber su denotación, su sonido o grafía, cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combina con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos”.(Higuera Garcia, 2004: 11)

Obviamente que o professor não deve fornecer toda a informação sobre a mesma ao aluno, mas de uma forma paulatina e gradual, para que o aluno. Possa gravar na memória o vléxico. Segundo Gómez Molina (2004: 498), a aprendizagem de unidades lexicais passa por diferentes estádios: primeiro, pela compreensão ou interpretação, depois pela utilização (prática contextualizada), pela retenção (memória a curto prazo) e, finalmente, pela fixação e melhoria (memória a longo prazo e reutilização), ou seja, segundo o autor só depois de utilizar várias vezes as mesmas unidades léxicas é que o aluno as apreende realmente.

Claro que a aprendizagem do léxico ocorre de uma forma progressiva e gradual, do mais simples até ao mais complexo, devendo o professor começar por unidades léxicas mais simples. Ao aumentar o seu campo mental, o aluno adquire a capacidade de usar corretamente as unidades lexicais e conseqüentemente melhorará a sua competência lexical.

1.4 Definição campo mental e a competência lexical

Tal como afirma Baralo (2007: 386), é difícil determinar para um aluno de espanhol que elementos léxicos deve apreender e que nível de quantidade e qualidade deve tentar conseguir-se no domínio dessas expressões e como devemos capacitar os alunos para tal proficiência. Assim como é difícil definir o conceito de competência lexical, bem como, determinar os níveis da mesma. Segundo a autora, a competência lexical é constituída pelo conjunto de relações (associações fónicas, morfológicas, léxicas, sintáticas, semânticas,

discursivas, socioculturais, intralinguísticas e interlinguísticas) entre as unidades constitutivas do léxico. ou seja, trata-se de uma competência abrangente e transversal a vários domínios e, portanto, fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa. A competência lexical está intimamente relacionada e mediatizada pelo conhecimento do mundo do falante, pelas suas competências gerais como se indica no Marco Comum de Referência para as Línguas (MCERL). Mas, sendo assim, quantas unidades lexicais são necessárias para que um aluno de um nível A2/ B1 possa comunicar com clareza em língua espanhola? E que qualidade devem possuir essas unidades?

No dizer de Cervero e Pichardo (2000: 33), não existe nem unanimidade de opiniões, nem dados que possam ser conclusivos em relação ao espanhol. Alguns especialistas, no tema, sustentam que um total de 800 a 1000 palavras permitirá compreender quase oitenta por cento de um texto que não seja específico. Com 2000 palavras, os especialistas afirmam que será possível compreender quase 80% de um texto específico, sendo necessárias cerca de 4000 unidades léxicas para responder às necessidades básicas de um falante num 95%. Num falante nativo, o vocabulário recetivo excede largamente o vocabulário produtivo, note-se que um falante nativo é capaz de compreender 45.000 a 60.000 unidades lexicais, sendo que destas emprega apenas entre 8.000 a 12.000 palavras, ou seja, o conhecimento passivo excede em larga medida o conhecimento ativo. Na nossa língua materna existem, sem dúvida, unidades lexicais que reconhecemos e compreendemos, mas que resulta complicado utilizá-las em determinados contextos ou tipo de discursos, por exemplo, da gíria ou do calão específico de um grupo, uma vez que não as necessitamos para as nossas necessidades comunicativas, nem pessoais nem profissionais. Segundo Cervero e Pichardo (2000: 40), também na língua meta o número de palavras que compreendemos excede quatro vezes o número de palavras que utilizamos, ou seja, delimitar o número de unidades que integram o vocabulário recetivo é uma questão que não tem uma resposta exata. No entanto, parece existir consenso, entre os autores de materiais, relativamente à quantidade de unidades lexicais que devem constituir o vocabulário produtivo de um nível elementar, sendo estas de 2000 unidades lexicais. Deprendemos, portanto, do exposto que um aluno que esteja num nível B1, tal como acontece com os alunos deste estudo, isto é que seja um usuário independente, deve possuir um vocabulário produtivo acima deste número de palavras.

O Centro virtual Cervantes propõe uma definição de competência lexical como sendo sinónimo de léxico mental ou léxicon, ou seja, trata-se da capacidade de entender e utilizar unidades lexicais que permitem criar e gerar novas unidades e combiná-las com outras.

Considerando também o vocabulário recetivo e produtivo como sendo um continuum um do outro e não como componentes separados.

Obviamente que se trata de conceitos semelhantes, interligados e dependentes, pois a competência lexical diz respeito a capacidade que o falante possui de usar adequada e corretamente as unidades lexicais. Por sua vez, o léxico mental refere-se ao conhecimento que cada falante tem do vocabulário da língua, claro que teoricamente quanto mais amplo for o léxico mental, mais probabilidades haverá de possuir uma boa competência lexical.

Higuera García (2004: 13) apresenta uma metáfora interessante para definir campo mental, define-o como sendo uma espécie de armazém inteligente de unidades lexicais, no qual reside a nossa competência comunicativa. Assim sendo, na opinião da autora, as palavras alojam-se no campo mental não como num mero dicionário, mas formando redes, estabelecendo relações de diferentes tipos que se ampliam ao longo do tempo através da exposição. Pelo que os professores deveriam apresentar e praticar as palavras e as unidades léxicas mediante técnicas e conceitos que permitam relacioná-las umas com as outras para, desta forma, melhorar e agilizar a sua aprendizagem. Ou seja, as unidades lexicais encontram-se alojadas no campo mental, em forma de redes que ajudam a relacionar as unidades lexicais antigas, com as novas e a fixar esses conhecimentos. Note-se que, também Cervero e Pichardo (2000: 95) concordam com esta opinião ao afirmarem que as palavras que formam o léxico mental se encontram estruturadas e organizadas em redes que se encontram interconectadas entre si. Na opinião das autoras, estas redes são flexíveis, dinâmicas e vão se ampliando à medida que se incorporam informações sobre unidades lexicais novas, estão em permanente modificação, motivada pelas novas informações que entram e que podem alterar a informação existente ou até muito provavelmente podem estabelecer outras relações diferentes. No entanto, uma facto é certo quantas mais associações se estabelecerem mais fácil será armazenar e recuperar as palavras, por conseguinte quantas mais palavras se conheçam mais fácil será fazer associações e consequentemente apreender vocabulário.

Assim sendo, podemos afirmar que o campo mental é uma espécie de filtro com várias funções: memorizar, analisar; filtrar a informação recebida em secções e relacioná-la é também um verdadeiro motor de busca que permite procurar rapidamente a informação, com muitas entradas e referências cruzadas entre as diferentes unidades lexicais, possuindo uma capacidade de vários gigas para guardar a informação.

A competência lexical é um conceito de difícil definição, bem como difícil de graduar, já que conhecer uma unidade lexical implica contemplá-la de diferentes pontos de vista, tal como referem Cervero e Pichardo (2000: 53), pois uma unidade lexical pode definir-se como sendo uma unidade fonética-fonológica, morfológica, sintática, semântica discursiva, pragmática e sociocultural. Além disso podemos conhecê-la e não a utilizarmos no nosso discurso por variadíssimas razões, porque não responde às nossas necessidades comunicativas, porque não se adequa ao contexto, ou até porque não a conhecemos suficientemente bem e não nos sentimos à vontade para a utilizar.

1.5 A competência comunicativa nos documentos de referência: MCERL, no PCIC e nos Programas do Ministério da Educação

Do que foi exposto, ficou comprovado que uma sólida competência lexical, adquirida através do estudo de unidades lexicais, armazenadas no campo mental, contribuí sobremaneira para uma excelente competência comunicativa, mas como é que os documentos de referência para o ensino do espanhol encaram essa competência comunicativa? Que importância lhe atribuem?

O conceito de competência comunicativa é um dos fundamentos teóricos do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCERL). Neste documento considera-se a competência comunicativa como sendo integrante de várias componentes: linguística, sociolinguística e pragmática, compreendendo cada uma destas componentes conhecimentos, destrezas e habilidades. Ou seja, a competência comunicativa reúne em si outras subcompetências e inclui outros conhecimentos e outras destrezas lexicais, fonológicas e sintáticas e, ainda, outras da língua como sistema. Neste sentido, devemos falar, tal como nos indica o MCERL em competências comunicativas e não apenas, numa competência comunicativa que são aquelas que “posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos”. No capítulo II, explica-se o enfoque adotado, baseando-se no uso da língua para ativar a competência geral e a competência comunicativa com o objetivo de realizar atividades e processos que levem à expressão e à compreensão de textos e à construção de um discurso que trate temas concretos. No capítulo V classifica-se detalhadamente a competência geral e a competência comunicativa do aluno, utilizando escalas. Neste sentido para um Nível de proficiência da língua do nível B2, nível em que foi

desenvolvido o projeto de investigação, o MCERL (2002: 109), no que concerne à competência lexical, o aluno deve demonstrar ter suficiente vocabulário para poder expressar-se sobre a maioria dos temas importantes para a sua vida diária, como, por exemplo, família, interesses, trabalho viagens e feitos da atualidade. Quanto ao domínio do vocabulário deve evidenciar um bom domínio do vocabulário elementar, podendo cometer, contudo, erros importantes quando expressa pensamentos mais complexos ou quando aborda temas e situações pouco frequentes.

Segundo o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC), a competência comunicativa é a capacidade de uma pessoa para se comportar de maneira eficaz e adequada numa determinada comunidade de falantes, obviamente que para tal tem de respeitar uma série de regras que incluem não só a gramática, mas também outros níveis de descrição linguística, nomeadamente o léxico, a fonética e a semântica, bem como as regras do uso da língua, relacionadas com o contexto social, histórico e cultural, no qual ocorre a comunicação. Ou seja, a competência comunicativa relaciona-se com saber quando, como e de que falar, com quem, onde e de que forma falar. Desta forma, tal como refere o PCIC, a competência comunicativa é a capacidade de formar enunciados que sejam gramaticalmente corretos e socialmente apropriados.

O Programa de Espanhol do Ensino Secundário do Ministério da Educação português reforça que o objectivo principal da aprendizagem das línguas se centra no desempenho da competência comunicativa, ou a capacidade de interagir de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, quer seja na oralidade, quer seja na escrita. Tal como o MCERL, o programa do Ministério da Educação refere que a competência comunicativa engloba outras subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica), contribuindo para o desenvolvimento das competências gerais do ser humano (saber- ser; saber- fazer e saber- apreender).

O Programa do Ministério da Educação do 3º ciclo também se refere às competências comunicativas que os alunos devem adquirir (competências de produção: expressão/ interação oral; expressão escrita; competências de receção: compreensão auditiva compreensão da leitura). O programa refere, ainda, que geralmente os alunos não adquirem de uma maneira homogénea estas competências, podem ter um ótimo nível numa competência e muito reduzida noutra. Não obstante, numa primeira fase, é importante dar prioridade à competência oral para desenvolver a competência comunicativa.

Em resumo, todos os documentos de referência analisados atribuem uma importância crucial à competência comunicativa, que não é considerada uma capacidade isolada, mas sim um conjunto de capacidades que os indivíduos devem desenvolver como seres sociais que são e que não vivem sem comunicar.

1.6 Critérios para a seleção de léxico a ensinar numa aula de Espanhol

Quando o professor de Língua estrangeira se propõe desenvolver a competência léxico-semântica dos alunos, tal como afirma Gómez Molina (2004: 1), surgem-lhe dois grandes problemas que léxico deve ensinar e que atividades devem realizar os alunos, ou que atividades o professor deve propor que apreendam léxico. O professor tem de saber o que vai ensinar e como vai ensinar. Claro que o professor não parte do nada, atendendo à faixa etária dos alunos, ao ano em que se encontram e ao nível de proficiência da língua que têm, os programas do Ministério de Educação, o MCERL e os próprios manuais orientam o professor nessa árdua tarefa de seleção de léxico. No entanto, nem todo o léxico se encontra no manual e, muitas vezes, o vocabulário sugerido não é o mais pertinente, sobretudo quando se trata do ensino/ aprendizagem do Espanhol que é uma língua tão próxima do Português. Então quais serão os critérios que o professor de Espanhol deve ter em conta quando ensina léxico?

Segundo Cervero e Pichardo (2000: 38), a seleção lexical pode ser determinada pela natureza do próprio curso, ou então pelas necessidades profissionais dos estudantes/ aprendizes de espanhol. Nos cursos de carácter mais específico, que não é o caso dos alunos onde foi aplicado o projeto de investigação, o objetivo é preparar os alunos para a aquisição de vocabulário especializado de uma determinada área profissional concreta que lhes permita desenvolverem-se em situações relacionadas com a mesma, por exemplo, espanhol para os negócios.

Higueras García (2004: 19) dá alguns conselhos para a seleção do léxico a ensinar. Um bom ponto de partida será fazer uma análise pormenorizada de necessidades lexicais dos alunos, conselho já referido por outros autores, ou seja, devemos selecionar áreas temáticas que tenham que ver com a realidade dos alunos para, desta forma, despertar o seu interesse e potenciar a sua motivação. Uma excelente orientação, corrobora a autora, é o MCERL onde estão definidas as necessidades mais básicas de um aluno/ aprendiz de língua estrangeira, já

organizadas segundo áreas e que delimitam as situações e os cenários, o contexto, em que pode ocorrer o intercâmbio comunicativo. Mas será que essas necessidades se adequam aos alunos portugueses que estudam espanhol como língua estrangeira?

Evidentemente que as necessidades comunicativas imediatas dos alunos de um nível A2/B1 de um curso do ensino secundário se prendem primeiro com o facto de necessitarem ter nota positiva na disciplina de espanhol, mas os conteúdos dos programas devem ir de encontro aos seus centros de interesse que são comuns a todos os adolescentes: música, desportos, videojogos, internet, filmes, séries televisivas entre outros. No entanto, quando temos que seleccionar léxico para ensinar também devemos ter em conta, na opinião da autora, outros fatores, nomeadamente, a finalidade do que se pretende ensinar, a frequência com que a palavra aparece, o que abrange, a sua maior ou menor dificuldade, tendo obviamente em conta, em função da língua materna dos alunos, o seu nível e a tarefas que os alunos vão desenvolver. O critério de frequência é também referido por Cervero e Pichardo (2000: 35), partindo da base de que as palavras mais frequentes são também aquelas que o aluno mais necessitará, quer a nível recetivo, quer produtivo para poder comunicar.

Note-se que sendo o espanhol uma língua muito próxima do português em muitas zonas do país, sobretudo nas zonas fronteiriças, os alunos apresentam um bom nível de compreensão de espanhol e conhecem muito vocabulário, expressões idiomáticas, frases feitas, expressões institucionalizadas, pelo que, uma vez que o programa do Ministério da Educação não contempla as exceções, os professores de Espanhol devem ter em conta também todos estes fatores quando seleccionam o léxico a ensinar. Esta mesma opinião é confirmada por Pérez (1994: 12) quando afirma que há que ter em conta a quem são dirigidos os exercícios e os materiais, por este mesmo motivo autores e professores devem ter estar atentos aos diferentes reportórios lexicais que existem e socorrer-se daqueles que sejam mais úteis em cada momento.

Nation (apud Garcia Higuera, 2004: 19) refere quatro motivos que podem levar um professor a ensinar uma palavra: a frequência e a importância para os alunos; que lhes cause problemas; que a necessitem para outras atividades (jogos, leitura, compreensão auditiva, ou falar de um tema...) e que, naturalmente, tenha as características daquilo que se pretende ensinar.

Por sua vez Woodward (2014: 104) refere que professores e estudantes decidirão ensinar e aprender algumas palavras e estruturas porque aparecem no manual, pela probabilidade que

têm de sair no próximo teste ou porque lhe interessam por razões académicas, de trabalho ou de ócio. Acrescenta que se devem seguir as seguintes fases nas aulas: exposição, percepção, memória, uso e melhoria da língua, propondo para cada uma das fases enumeradas atividades próprias.

Pérez (1997: 11) refere-se ao conceito de método de limitação objetiva corrigida, quando se selecciona o léxico a ensinar, ou seja a frequência com que aparece uma determinada forma e a sua eficácia e produtividade. Entendendo-se como palavras mais eficazes aquelas que têm mais possibilidades de ser utilizadas em muitos contextos (por exemplo, quando se fala de meios de transporte, *tren* (comboio) será mais eficaz que *talgo de cercanías* (comboio suburbano), já que a palavra *tren* se pode utilizar para qualquer tipo de comboio), por palavras produtivas entende-se aquelas que podem dar lugar a outras (por exemplo, *zapato*, *zapateria*, *zapatero*). Ao aplicar esta metodologia, a que poucos professores, segundo o autor, são sensíveis, deve passar-se do geral para o particular e do mais conhecido para o menos conhecido, reforçando mais as formas lexicais que aludem a realidades muito utilizadas na cultura e na língua meta e que são pouco conhecidas, ou mesmo desconhecidas, na língua e cultura de partida. Segundo o autor, o vocabulário deve ser estudado ordenadamente e seleccionado criteriosamente, tendo em conta não só a frequência com que aparece, mas também a sua utilidade.

O mesmo autor salienta que se deve limitar numericamente o vocabulário a ensinar e a apreender, já que os falantes, mesmo os nativos, de uma língua para se expressarem de forma clara e precisa não necessitam de um número excessivo de vocábulos, inclusive os intelectuais não utilizam mais de cinco mil vocábulos diferentes e isso não os impede de falarem de temas complexos. Greve e Van Passel (apud Pérez, 1994: 10) acreditam na necessidade de limitar o vocabulário, existem três métodos de selecção: o método de selecção subjetiva; a limitação estritamente objetiva e a limitação objetiva corrigida. O primeiro método foi largamente utilizado durante muitos anos por professores e autores de manuais, consiste em escolher o vocabulário ao acaso, quando parece evidente que primeiro devem ser trabalhadas as formas genéricas e só depois passar às mais concretas, tendo em conta, obviamente, como já foi referido, a utilidade das mesmas. Além disso, o vocabulário utilizado nas aulas deve ser um reflexo fiel do vocabulário empregado no dia a dia pelos falantes espanhóis. Por sua vez, o método da limitação objetiva centra-se na necessidade de ensinar o léxico mais útil, ou seja, aquele que o aluno/ aprendiz terá de usar mais frequentemente tanto de forma ativa como passiva, isto é, não só o vocabulário que terá de atualizar nas conversas, como também o que

terá de decifrar quando utilizado pelo interlocutor. Trata-se de selecionar as palavras que possam ser utilizadas em mais contextos e que se encontram nos dicionários de frequência.

Do que foi exposto concluímos que para selecionar o vocabulário a ensinar nas aulas de Espanhol devemos atender aos documentos de referência, nomeadamente ao Programa do Ministério da Educação e aos manuais, mas não ficarmos apenas por aí, pois muitas vezes o vocabulário exposto é insuficiente e pouco adequado aos nossos alunos, não satisfazendo as suas necessidades comunicativas, nem indo de encontro aos seus centros de interesse. Temos de ter em conta os alunos, a quem se destina esse vocabulário, o contexto de comunicação e os centros de interesse dos alunos em questão. O vocabulário deve ser selecionado atendendo a vários critérios (frequência; eficácia, produtividade, centros temáticos de interesse), partindo do genérico para o concreto, do mais simples para o mais complexo, para desta forma manter a atenção dos alunos e potenciar a sua motivação, pois só deste modo o vocabulário será efetivamente apreendido, isto é retido na memória a longo prazo.

1.7 Estratégias para o ensino/aprendizagem de léxico

Depois de saber o que ensinar e também muito importante saber como se vai ensinar, quais são as estratégias que se adequam àqueles alunos em concreto, claro que muitas vezes só se descobre a estratégia que resulta depois de a utilizar várias vezes e de comprovar que realmente o alunos apreenderam o léxico que se pretendia e o sabem aplicar corretamente.

São várias as estratégias enumeradas por vários autores e não há consenso sobre as mais apropriadas para memorizar léxico. Contudo, Gómez Molina (2004: 3) adverte que qualquer que seja a estratégia adotada, o ensino/ aprendizagem de léxico deve respeitar determinados requisitos: promover uma atividade significativa e autónoma; seguir os modelos adequados ao processo de uso da língua, deve centrar-se nos alunos e ter em conta as suas necessidades e o modo de aprender. O autor reforça a ideia que a aprendizagem do léxico é um processo cumulativo e dinâmico, pelo que o número de unidades lexicais novas trabalhadas numa aula deve ser limitado. As unidades lexicais devem ser repetidas e revistas ao longo do ano letivo, de modo a que sejam realmente retidas (apreendidas) na memória a longo prazo. Acrescenta, ainda, a importância de apresentar unidades lexicais de forma contextualizada e organizada de modo a favorecer a memorização e a recuperação do vocabulário.

Tal como já referimos ao longo deste trabalho, Higuera (1996) defende que o ensino/aprendizagem do léxico deve incidir nas unidades lexicais e nas suas relações e não em palavras isoladas. Assim, uma vez que os vocábulos estão relacionados uns com os outros na memória, o professor deve ensinar léxico recorrendo a atividades que facilitem a sua categorização e memorização. Tal como refere a autora:

“nuestra tarea como profesores es potenciar esta estrategia de aprendizaje, mediante ejercicios que enseñen no sólo a comprender las palabras, sino a relacionarlas, diferenciarlas y utilizarlas correcta y apropiadamente”. (Higuera García, 1996:111)

De salientar que se o léxico não for apreendido esquece-se facilmente, assim o principal objetivo consiste em que este passe da memória de curto a longo prazo. Mas como podem os professores conseguir tal proeza com os seus alunos? Que técnicas devem ser aplicadas para que o léxico permaneça ancorado na memória?

Schmit (apud Higuera García, 2004:16) propõe que se relacionem as unidades lexicais novas, com as que já se conhecem, ou seja propõe que se criem redes de palavras, relacionando, por exemplo, palavras que comecem pela mesma letra, que sejam da mesma categoria gramatical, entre outras.

Por sua vez, Thornbury (apud Higuera García: 2004:16), propõe a repetição de atividades, o emprego de técnicas mnemónicas, o reencontro com essas palavras noutros contextos, espaçar as revisões de vocabulário, propiciar oportunidades para que se usem as palavras e para que se processe um conhecimento cognitivo profundo, o que parece que também influencia a memorização é o grau de profundidade afetiva que causam as palavras.

Segundo Woodward (2002: 108) o que ajuda a retenção na memória é a frequência com que encontramos os elementos que há que aprender, a qualidade e a profundidade com que se processam estes elementos; pelo que propõe várias ideais para trabalhar o léxico: agrupar (organizar e reorganizar as unidades lexicais em categorias, ou listas seguindo critérios, por exemplo, coisas de que gosto; coisas de que não gosto); ordenar (alfabeticamente, cronologicamente, por tamanho, ou ainda outros critérios que sejam importantes para os alunos); memorização (através de cópias, repetição, ou mais divertida, recorrendo a músicas, canções, poemas); trabalhos de consulta (dicionários; livros de gramática; revistas, histórias ou qualquer outra fonte); prática em série (ler o mesmo texto várias vezes, responder a cada nova leitura a perguntas de compreensão, contar em voz alta a mesma história, contara a

mesma história a pessoas diferentes; ditados unidades lexicais já vistas e unidades lexicais novas; ou ditar na língua materna para que os alunos traduzam para a língua meta; correspondências; exercícios para encontrar as diferenças; jogos (escondidas; crucigramas; adivinhas; preencher espaços, testes do tipo *cloze*)

Higuera García (2004: 17) defende que, além das técnicas para apresentar o significado de uma unidade lexical (apoiar com imagens; definir; exemplificar, traduzir utilizar gestos, entre outras) se devem empregar outras técnicas, que mostrem as semelhanças e as diferenças entre elas e que ajudem a criar a rede de palavras, para tal devem empregar-se listas; escalas; apresentar as novas entradas lexicais por categorias; apresentar sinónimos, antónimos ou pertencentes ao mesmo campo semântico; elaborar mapas semânticos; seleccionar as unidades lexicais mais importantes de um determinado tema ou texto e trabalhar as suas colocações; apresentar o novo léxico em series cerradas de elementos e muitas outras.

Também Baralo (2011) se refere as variadíssimas técnicas e recursos didáticos que podem facilitar a aquisição de léxico nas aulas de língua estrangeira, salientando uma vez mais, a importância de relacionar as unidades lexicais:

“Las técnicas y recursos didácticos que pueden facilitar la adquisición del léxico en las clases de E/LE son muy variadas y se encuentran ya incorporadas en los manuales más modernos. En general, se podría sintetizar en dos aspectos: por un lado, las fuentes, que deberán presentar un input comprensible, sujeto a la regla de Krashen de (i + 1), a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles. Por otro, las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de las piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación)”. (Baralo, 2011:35)

Neste sentido, a autora (Baralo, 2000: 173) propõe uma série de atividades a desenvolver em sala de aula tais como: reconhecer, sublinhar e retirar expressões relacionadas com o tema; inferir relações semânticas para completar textos; através das relações do contexto inferir o significado e/ou o sentido de uma expressão; responder a diversos tipos de perguntas; relacionar as expressões dadas com outras; organizar mapas conceituais; através da chuva de

ideias associar expressões de diferentes âmbitos; usar as palavras e expressões novas em situações de comunicação autêntica e simuladas, quer oralmente, quer por escrito.

Em suma, são várias e bastante coincidentes as estratégias enumeradas pelos vários autores citados para ensinar e apreender léxico. Todos concordam que é necessário repetir, rever, relacionar e estabelecer conexões, variando e diversificando obviamente as estratégias para que o léxico seja memorizado a longo prazo, ou seja, efetivamente apreendido, uma vez que está demonstrado que são necessários vários encontros com a mesma unidade lexical para que ela passe a formar do reportório lexical dos alunos, isto é do seu léxico ativo. Acrescentamos às várias estratégias enumeradas prestar atenção aos centros de interesse dos alunos para trabalhar questões como amizade, as relações interpessoais, os valores, o respeito à diferença, questões de género, questões ambientais, entre outras.

Capítulo II- O recurso a material audiovisual nas aulas de Espanhol

2.1 Os audiovisuais como estratégia de ensino/ aprendizagem

“A linguagem audiovisual, do mundo contemporâneo, é uma linguagem sintética e integral. Sintética, porque funde o áudio e o visual para resultar numa nova comunicação. E integral porque permite ao cérebro integrar simultaneamente as informações que percebe e aquelas que a memória visual e acústica conservarão, as quais lhe atribuem todo o seu sentido”.

(Pereira, 2006: 13)

Tal como afirma Moreira (2012: 95), o início do século XXI colocou a escola perante um cenário tecnológico repleto de informação digitalizada no centro de uma grande explosão de comunicação audiovisual, assumindo-se o vídeo digital como um dos meios de comunicação mais eficazes e potentes. Perante este cenário de vertiginosa evolução das TIC, há a necessidade de repensar e apostar na renovação dos processos de ensino aprendizagem não só do Espanhol como LE, como também noutras áreas. Segundo Arrarte (2011: 18), as novas tecnologias bem empregues podem resultar extramente úteis no ensino/ aprendizagem de Espanhol.

Os materiais audiovisuais como recursos didáticos (filmes, videoclipes, curtas metragens, anúncios publicitários, publicidade institucional, reportagens noticiários, vídeos ELE) possuem a combinação perfeita entre a imagem e o som, tratando-se de documentos reais, com informação autêntica do ponto de vista linguístico, cultural, pragmático e discursivo, ou seja, trata-se de situações reais da língua são, portanto um método ideal para aprender e fixar léxico num contexto sociocultural real. Segundo De Carvalho (1993: 118), os alunos só aprendem a comunicar numa língua estrangeira quando têm contato direto com a mesma, na impossibilidade de se deslocarem constantemente a Espanha, torna-se fundamental a utilização de materiais autênticos. Entendendo-se por materiais autênticos, tal como esclarece De Carvalho (1993: 118), os materiais que não foram criados, simplificados ou adaptados para serem ministrados especificamente a alunos de línguas, mas sim material que foi gravado para um público comum e reflete um contexto cultural e situacional próprios.

É certo que os vídeos têm vindo a provocar entusiasmo desde os anos 90, são um recurso que pode ser utilizado em diferentes contextos de aprendizagem e a internet permite chegar a um grande número de pessoas com facilidade de utilização, bem como, potenciar a aprendizagem autónoma, aceder diretamente à informação entre outros. Com efeito, são vários os autores que referem o enorme potencial dos audiovisuais como tecnologia de instrução, Amaral (cit. por Moreira, 2011:78), refere que o vídeo será o meio de comunicação mais importante deste século, porque abre portas à alfabetização audiovisual permanente, possibilitando e fomentando nos espetadores a capacidade de produzir, analisar e modificar as suas próprias mensagens.

Mecias Laura e Rodriguez Nuria (2009: 3) enumeram várias vantagens em trabalhar com materiais audiovisuais, nomeadamente a possibilidade de trabalhar com vários conteúdos simultaneamente: socio- culturais, linguísticos, paralinguísticos, gramaticais, variedades do espanhol, entre outras; colaborar com a rotura da aula tradicional do professor, expositor; motivar os alunos para superar um novo desafio; melhorar a interação entre os alunos e o professor; diminuir o clima formal de uma aula, através dos trabalhos de grupo ou a pares; provocar novas discussões, intercâmbios, participação oral e maior comunicação entre os alunos e o professor. Face ao enorme potencial dos audiovisuais faz todo o sentido apropriarmo-nos desse potencial comunicativo e trazê-los para a sala de aula de uma forma contextualizada e consciente. Obviamente que a experiência audiovisual exerce uma função informativa alternativa, complementar e motivadora. No entanto, a utilização deste recurso não deve esgotar-se em ganhos motivacionais. A forma como o professor de Espanhol como

língua estrangeira encara os audiovisuais e as TIC e, ainda, a sua capacidade de as integrar oportunamente é o cerne da questão. Quanto mais oportuno e útil for o material audiovisual, quanto mais os alunos sentirem que têm nele uma oportunidade de compreender melhor as questões em estudo, de completar o “puzzle” que sem os audiovisuais ficaria inacabado, melhor será a sua adesão a esta metodologia. Neste sentido, a internet surge como uma forma de dinamizar a aprendizagem da Língua Espanhola. A utilização dos audiovisuais permite dinamizar a aula de Espanhol e estimular a participação crítica e criativa dos alunos, para que, desta forma, ocorra uma aprendizagem satisfatória da oralidade e da escrita. Tal como refere Arrarte (2011: 21) o material didático em suporte informático amplia as capacidades do manual, quer seja como instrumento de aprendizagem autónomo, quer seja como complemento ao processo de aprendizagem de um contexto de ensino/ aprendizagem presencial. Note-se, no entanto, para que a aprendizagem do Espanhol se consolide e se torne efetiva, incluindo a escrita e a pronúncia adequadas, o aluno precisa de ter acesso a atividades que lhe demonstrem ou que lhe facultem um contato com a língua em estudo, para que este possa sentir, na prática, como funciona o que estuda. O ensino/ aprendizagem, em língua estrangeira, não pode ser desvinculada da prática, incluindo a audição e a locução. As variações linguísticas e a cultura são também importantíssimas. Neste sentido, a Internet juntamente com as TIC tornaram-se ferramentas imprescindíveis que permitem que o aluno mantenha um contato mais próximo e dinâmico coma língua falada, além da escrita, e com a cultura garantindo-lhe uma aprendizagem efetiva, consolidada e com sentido. Claro está que os recursos tecnológicos e audiovisuais devem ser apropriados na construção das competências orais e devem também existir situações favoráveis à interação e expressão da oralidade.

São muitos os materiais audiovisuais disponíveis na internet: textos audiovisuais autênticos (realia); programas de televisão; videoclipes, canções, curtas metragens, documentários; anúncios publicitários, desenhos animados, entre outros. No entanto, nem tudo o que aparece se adequa aos alunos, pelo que é necessária uma selecção criteriosa e uma crivagem exhaustiva dos documentos audiovisuais. Mas como devemos fazer essa crivagem? Que critérios devemos utilizar para seleccionar o material mais adequado? E como sabemos que determinado material audiovisual é o mais adequado para aqueles alunos?

2.2 Critérios de seleção dos audiovisuais

Como já referimos várias vezes ao longo deste trabalho, os materiais audiovisuais são sem margem para dúvidas excelentes motivadores de aprendizagem e se bem e adequadamente explorados são também excelentes recursos didáticos. Claro está que tal como refere Moreira (2012: 83), os audiovisuais devem corresponder sempre a objetivos pedagógicos, estar relacionados com os currículos e integrados numa planificação que estabeleça as relações com as atividades a desenvolver na aula, antes, durante e depois do visionamento. Além de serem instrumentos motivadores, os audiovisuais são também transmissores de informação, mais próximos das realidades que se pretendem demonstrar. No entanto, muitas vezes, os vídeos e outros recursos audiovisuais são utilizados de uma forma descontextualizada e improvisada em sala de aula, servem apenas para preencher uma lacuna, um tempo, uma parte da aula que o professor não preparou adequadamente, o que acaba por lhe tirar eficiência pedagógica tal como refere Moreira (2012: 90).

Marquéz (2009: 8-9) considera que o professor deve ter em conta três critérios fundamentais quando seleciona documentos audiovisuais: didáticos; linguísticos e temáticos. No que concerne aos critérios didáticos, o professor deverá ter em conta as características da turma com a qual trabalha, considerando aspetos fundamentais como a idade, o grau de maturidade, o contexto onde leciona. Terá também de analisar anteriormente o audiovisual para determinar e prever o grau de motivação e de interesse que este pode despertar nos alunos e naquela turma especificamente, para tal devem selecionar-se vídeos curtos para que possam ser visualizados pelo menos duas vezes, de forma a facilitar a compreensão, sobretudo quando se trata de níveis iniciais. A propósito da duração dos vídeos em sala de aula, Mecías e Rodríguez (2009: 5) afirmam que a duração da projecção audiovisual não deverá ultrapassar os 10 minutos, caso contrário perder-se-á a atenção dos alunos.

No que diz respeito aos critérios de linguísticos, o professor deve ter em atenção o nível de compreensão da língua meta dos alunos e embora possam não compreender todas as sequências linguísticas, devem compreender o sentido global do vídeo, pelo que, em níveis iniciais, devem selecionar-se curtas metragens que não tenham uma excessiva carga de diálogos, nem jogos de palavras e vocabulário de grande complexidade, que tenham sim suficiente apoio visual para que a mensagem seja compreensível. Contudo, em níveis mais avançados, ou mesmo em níveis iniciais, se os alunos tiverem um bom nível de compreensão tal como acontece com muitos alunos portugueses em relação ao Espanhol, acreditamos que a

mensagem do audiovisual, pode e deve ser de maior complexidade linguística para que os alunos se apercebam e memorizem unidades lexicais mais complexas, variantes linguísticas e de pronúncia e desta forma possam progredir nas suas aprendizagens.

O último critério enumerado pelos autores e não menos importante diz respeito os conteúdos socioculturais apropriados para o nível de proficiência da língua meta dos alunos, muito presentes em grande parte dos audiovisuais disponíveis na internet e que abordam aspetos temáticos, presentes, nos manuais e nos programas de espanhol: aspetos da realidade espanhola, os hábitos etc. Neste critério, o professor deve também determinar que aspetos interculturais pode e deve trabalhar com aquela turma em concreto, atendendo aos seus centros de interesse, não ferindo suscetibilidades.

Seja qual for o audiovisual que o professor pretende utilizar deve ter em conta os critérios enumerados para poder fazer uma correta seleção, claro que isto exige tempo e familiaridade com as TIC. Além disto, o professor deve variar os audiovisuais, bem como as atividades desenvolvidas sobre os mesmos para que não se caia na rotina e os alunos não se tornem meros espetadores passivos do que já estão habituados a trabalhar nas aulas de Espanhol. O professor com a prática aprende a dosear convenientemente os audiovisuais, as atividades de motivação, de apresentação, de exploração, de prática, de revisão de conteúdos gramaticais lexicais, pragmáticos, funcionais, socioculturais, cujo objectivo consiste no desenvolvimento e aperfeiçoamento de várias competências comunicativas.

2.3 Atividades para uma correta utilização pedagógica dos audiovisuais

São vários os autores que consideram que todo e qualquer material audiovisual deve passar por várias etapas para que a sua utilização pedagógica seja eficaz. Vizcaíno Serrano (2010); Marquéz (2009); Moreira (2012). Todos concordam que deve haver, pelo menos, três fases, nas quais estão integradas diferentes atividades para a visualização: atividades de pré-visualização; durante a visualização e pós visualização. Naturalmente que não é necessário que material audiovisual tenha estas três fases numa só aula, depende obviamente do professor, do tempo disponível e da forma como se pretende trabalhar determinado material.

Moreira (2012: 91) afirma que antes da visualização em sala de aula, o professor deve elaborar uma planificação, visualizar antecipadamente o recurso e ver se se adequa aos seus alunos e se este veicula os conteúdos que pretende transmitir, deve ainda elaborar um guião

ou grelha de observação, determinar o tempo, planear os tempos em que vai fazer pausas, além de preparar antecipadamente o equipamento e as atividades a realizar após a visualização. Deve, ainda sensibilizar os alunos, indicando-lhes os objetivos, discutindo com eles o assunto ou as palavras chave. Fase que, em nossa opinião, nos parece ser fundamental, para o sucesso do audiovisual a explorar.

Marquéz (2009: 9) considera que as atividades de pré visualização são fundamentais para que os alunos tenham acesso à temática e ao contexto em que se desenvolve a história, propõe como atividades para esta fase: chuva de ideias para rever noções de vocabulário a utilizar em atividades posteriores; perguntas simples para trabalhar aspetos gramaticais e culturais, apresentar o “storyboard” para que os alunos completem a história e sejam nela implicados.

Na segunda fase, durante a visualização, segundo Moreira (2012: 91) o professor deve encorajar-se o aluno à visualização ativa, fornecendo-lhes um guião, visualizar apenas pequenos excertos ou visualizar sem utilizar o som, ou tapar as legendas se existirem (para testar o grau de conhecimento dos alunos).

Por sua vez, Mecías e Rodríguez (2009: 9), propõe um primeiro visionamento sem cortes, pois, na opinião das autoras, o objetivo principal deste estágio é que os alunos realizem uma compreensão global da mensagem que pretende ser transmitida. Já Marquéz (2009:10) opina que nesta fase não são necessárias atividades, sobretudo se se trata de um material de curta duração, de qualquer modo pode visualizar-se por partes com atividades de dedução; atividades de compreensão auditiva ou ainda trabalhar determinadas estruturas gramaticais e expressões linguísticas adequadas ao nível.

Na terceira e última fase, após a visualização, Moreira (2012: 91) ressalva que deve haver diálogo e debate sobre as ideias e as emoções despertadas pelo material videográfico, para sintetizar as ideias veiculadas, dando espaço aos alunos para expressarem o que gostaram ou não e o que perceberam ou não. O professor, nesta etapa, deve auxiliar os alunos a fazerem o relato através de exercícios de escrita criativa, produção do seu próprio material audiovisual. Como forma de consolidar as aprendizagens efetuadas podem realizar-se jogos, dependendo da faixa etária dos alunos e dos níveis de aprendizagem. Marquéz (2009:10) afirma que estas atividades costumam ser mais elaboradas pelo que são as que mais tempo ocupam, sendo as mais frequentes: atividades de opinião, trabalho com estruturas gramaticais e expressões linguísticas adequadas ao tema; dramatização ou representação de determinadas cenas, por exemplo, imaginando outro final para a história quando se trata de um filme. É nesta fase que

existem condições e trata-se da situação favorável à intereção e expressão da oralidade, permitindo aos alunos rever unidades lexicais que já existiam, praticar, memorizar, relacionar o que já conheciam com outras novas que aprenderam. Esta fase permite também ao professor avaliar em que medida o audiovisual teve o efeito desejado e qual foi, na prática, a eficácia da estratégia e das metodologias para alcançar os objetivos propostos aquando da planificação inicial.

Do que foi exposto, depreendemos que os audiovisuais, a imagem aliada ao som, possuem, sem dúvida, um enorme potencial quando queremos ensinar e para que os alunos apreendam léxico, dado que os alunos podem recuperar facilmente o léxico, armazenado no léxico mental, e usá-lo em situações reais e concretas. Pelo que devemos aproveitar as potencialidades do material audiovisual de um modo assertivo, conveniente e regrado, pois desde um primeiro momento os alunos podem associar as palavras às imagens visionadas. Claro que estes recursos audiovisuais devem ser acompanhados de atividades adequadas ao público alvo com o qual estamos a trabalhar, já que cada turma é diferente, pelo que o mesmo recurso audiovisual pode requerer atividades diferenciadas em turmas diferentes ainda que tenham o mesmo nível de proficiência linguística.

Os meios audiovisuais são, em nossa opinião, um poderoso recurso didático que podem reforçar e enriquecer sobremaneira não só os processos de aquisição do léxico, como também são uma fonte inesgotável de conteúdos linguísticos e de informação sociocultural importantíssimos para trabalhar a partir do léxico outros valores.

PARTE II:

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO

Capítulo III - Orientações metodológicas e contextualização do projeto de investigação e de intervenção

3.1 Enquadramento e apresentação do estudo

3.2 Metodologia de investigação: a investigação acção

Atualmente, mais do que nunca é imprescindível que a visão do professor seja crítica em relação ao seu ensino para, depois de se conhecer a si como professor, se questionar sobre o impacto que tem, ou inclusive, pode vir a ter no processo de ensino/ aprendizagem dos alunos. Deste modo podemos afirmar que um momento fundamental da docência é o da reflexão crítica sobre a prática. A visão crítica permanente, em relação ao nosso papel como professores, deve constituir-se como uma das orientações prioritárias da prática docente. A informação que o professor obtém através do processo de ensino/ aprendizagem pode ser-lhe útil de diferentes formas, pode contribuir para conseguir uma melhor compreensão das próprias pressuposições sobre o ensino e a prática docente, assim como uma melhor compreensão dos processos de ensino/aprendizagem e pode, ainda, servi-lhe como base para a sua autoavaliação, convertendo-se numa componente importante para atingir o perfeccionismo profissional que tantos professores anseiam. Para que haja uma visão crítica, o professor tem de se questionar diária e sistematicamente sobre o seu trabalho, tem de examinar as suas atitudes, crenças e a sua prática docente, para posteriormente poder agir em contexto. A reflexão crítica implica o exame das experiências docentes como base para a avaliação e a tomada de decisões, assim como para possíveis mudanças. Ao examinar as suas experiências, o professor questionar-se-á necessariamente com perguntas do género como e porquê de fazer de uma forma e não de outra, quais são as alternativas viáveis para fazer diferente e o porquê de fazer diferente. Obviamente que se o professor reflete sobre o que se passa nas suas aulas irá, muito provavelmente, descobrir que aquilo que ensina, ou pretende ensinar, não corresponde ao que os alunos aprendem. Em relação aos audiovisuais muitas vezes aquele que nos parece ideal resulta enfadonho e pouco atractivo para os alunos. A observação atenta e permanente levar-nos- á à reflexão com conhecimento de causa e, posteriormente, à redefinição de estratégias para uma melhor concretização da ação. Note-se que quando refletimos sobre uma ação, uma atitude ou um acontecimento temos, geralmente,

como objetivo da reflexão a ação, assim o professor deve refletir sobre a sua experiência profissional, a sua atuação e os seus mecanismos para compreendê-los, claro que a análise que o professor fará posteriormente processa-se à luz de referentes que lhe dão sentido, nomeadamente, os saberes que já possui, fruto da sua experiência profissional, a sua própria experiência como aluno de línguas, fatores inerentes à sua personalidade e informação que procura através da investigação para compreender melhor os alunos e a situação. Parece-nos que, de uma forma, mais ou menos consciente, todos os professores refletem sobre o que se passa nas suas aulas, acontece, no entanto, que nem sempre exploram convenientemente os acontecimentos, ou por se esquecerem de pormenores importantes, ou por outro motivo qualquer. Assim, segundo Brindley (apud Richards, 1994: 34), é necessário que os professores consigam encontrar meios/ procedimentos (diários do professor; descrições das aulas; entrevistas e questionários; gravações em vídeo e áudio; observação e investigação em ação) para relembrar o que ocorreu e as suas reações perante o sucedido, assim como recolher informação sobre as suas próprias experiências. A partir daqui, poderemos, posteriormente, aplicar estratégias de intervenção ou inclusive de mudança, dependendo do objetivo (os) que se pretende atingir.

O professor reflexivo de LE nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga excelente, ou acabada, sem possibilidade de aperfeiçoamento. Está sempre em contato com outros profissionais, e atento aos seus alunos, lê, observa, analisa, investiga, procura dominar melhor as TIC para entender melhor o aluno, sujeito e objeto de sua ação, bem como o impacto que estas têm no processo de ensino/ aprendizagem.

Para conseguir atingir os objetivos deste estudo, escolhemos uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação. Esta metodologia é perfeitamente justificável, visto que apresenta um caráter reflexivo que permite reformular e melhorar o ensino/ aprendizagem de um modo autónomo e crítico, trata-se de um projeto formativo de investigação.

Segundo Latorre (2003: 32), a investigação ação consiste num espiral de ciclos de investigação e ação constituídos pelas seguintes fases: planificar, atuar, observar e refletir para, posteriormente, melhorar a prática educativa.

Partindo destes pressupostos e das reflexões anteriores, pretendemos com este estudo analisar numa turma em concreto os efeitos dos audiovisuais na aquisição de léxico e na melhoria e ampliação da competência comunicativa, sobretudo dos videoclipes, de vídeos de curta duração e de anúncios publicitários. Os audiovisuais, tal como depreendemos do estudo

teórico, são enormemente motivadores, facilitam a retenção mnemónica e servem de estímulo à expressão, logo adquirem um enorme potencial aquando da aprendizagem de uma nova língua. Acreditamos por isso, crença que advém também da nossa experiência pessoal, uma vez que nós apreendemos muito vocabulário espanhol através da televisão, que podemos usá-los a nosso favor, trazê-los para as aulas e transformá-los em poderosos aliados métodos didáticos para solucionar um problema de retenção de léxico a longo prazo, observável no grupo em questão.

3.3 Questões e objetivos da investigação

O objetivo principal deste estudo consiste em analisar, através de dados concretos, a facilidade ou dificuldade em memorizar léxico recorrendo aos audiovisuais. Para tal definimos as seguintes questões orientadoras da nossa investigação:

- _ Que vocabulário os alunos devem memorizar/ apreender?
- Como o devem memorizar/ apreender?
- Para que o devem memorizar/ aprender.

Quanto ao projeto de intervenção devemos salientar que almeja favorecer o ensino/ aprendizagem do espanhol, sobretudo do vocabulário, a partir dos audiovisuais; identificar os principais problemas na aquisição e retenção do vocabulário; fomentar a retenção de vocabulário através dos meios audiovisuais; sugerir estratégias/ atividades para que o vocabulário seja apreendido, ampliado e se torne eficiente na hora de comunicar; demonstrar a variedade e a potencialidade do material audiovisual como recurso didático para o ensino/ aprendizagem de léxico espanhol.

Depois de definidas as questões e os objetivos inerentes à presente investigação, assim como a metodologia adotada, apresentar-se-á o projeto de intervenção que foi implementado numa turma do 9º ano de escolaridade.

3.4 Enquadramento e apresentação do programa de intervenção

3.4.1 Contexto do estudo e caracterização da turma participante



Figura 1: Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Real- Braga

O projeto de intervenção desenvolveu-se na EB2, 3 de Real, durante um ano letivo (2014/2015), no qual decorreu a prática letiva supervisionada numa turma do 9º ano de escolaridade.

A escola localiza-se em Frossos, no parque industrial, uma freguesia da cidade de Braga, num meio semiurbano. O edifício é de construção relativamente recente, iniciou o seu funcionamento em 1995. Trata-se da sede do Agrupamento, homologado em 26 de junho de 2003. Possui instalações adequadas, embora insuficientes, se se verificar a tendência crescente do número de alunos dos últimos anos. O edifício apresenta-se dividido em duas alas e um espaço central. As alas correspondem a três zonas distintas onde funcionam as salas de aula. A Zona C é considerada a parte central do edifício, no rés do chão funcionam os serviços administrativos, a sala de directores de turma, o gabinete da Diretora, a cantina, o bufete, o espaço de receção e as casas de banho dos alunos (as). Os Serviços Administrativos foram ampliados em termos de espaço e o mobiliário foi actualizado. No primeiro andar, funciona a sala de convívio do pessoal docente e não docente, a sala de convívio dos alunos, a reprografia, a biblioteca, a sala de estudo, a sala de informática, a papelaria, o gabinete da Educação Especial, o gabinete do PTE, o gabinete de apoio pedagógico aos alunos e o gabinete da Direcção. A Biblioteca encontra-se remodelada depois de ter sofrido uma

intervenção que ampliou o espaço existente e criou um ambiente iluminado. Na Zona C existem ainda diversas arrecadações destinadas a material de apoio às disciplinas, limpeza entre outros. Foi nesta Zona que decorreram a maioria das aulas deste projeto de intervenção.

A maioria das salas foi equipada com quadros interativos e todas as salas receberam, quadros brancos, computadores e projectores novos. Nesta escola existem também várias televisões, retroprojectores, leitores de CD, mapas, entre outros.

Relativamente ao corpo docente do Quadro do Agrupamento é constituído por noventa e seis elementos, dos quais sessenta e seis professores nos 2º e 3º ciclos. Desde o ano letivo 2009/ 2010, a escola conta com um professor do quadro na disciplina de Espanhol. Para responder às necessidades do Agrupamento é solicitada todos os anos letivos colocação dos docentes em falta. No que concerne ao pessoal não docente, nesta escola estão o coordenador dos assistentes operacionais, sete assistentes técnicos e uma chefe dos serviços de administração escolar. O agrupamento tem ainda uma técnica superior na área da Psicologia a tempo inteiro. O contrato de autonomia foi assinado a 14 de outubro de 2013, sendo possível contratar uma educadora social. A vigilância dos espaços escolares e o acompanhamento dos alunos durante os intervalos e os horários das refeições é assegurada por um Guarda de Segurança do Ministério da Educação e Ciência e simultaneamente com assistentes operacionais destacados para essa função.

O projeto de intervenção desenvolveu-se na turma de 9E, uma vez por semana, durante 90 minutos. Esta era a única hora semanal de Espanhol que os alunos tinham. Inicialmente a turma era constituída por 20 alunos, tendo sido, um aluno excluído por faltas após ter completado 18 anos de idade. Assim, ao momento, a turma é constituída por 19 alunos – 11 raparigas e 8 rapazes. As idades situam-se entre os 14 e os 16 anos, sendo a média de 14 anos. Na turma há três alunas de educação especial e foram integrados os alunos repetentes de 9º ano, uma das alunas não frequenta as aulas de Espanhol, pois tem necessidades educativas profundas, tendo, por isso, um currículo alternativo adaptado.

Os alunos são geograficamente provenientes de diversas freguesias: Real, Frossos, Parada de Tibães, Maximinos, Sé, Merelim S. Pedro, S. Paio e Dume. A maioria dos alunos tem 1 ou 2 irmãos. Destaca-se uma aluna com 5 irmãos, e seis alunas não têm irmãos.

A grande maioria dos alunos vive com os pais e o(s) irmão(s). No entanto, duas alunas vivem apenas com a mãe. Uma aluna está institucionalizada.

Os encarregados de educação têm níveis de escolaridade muito diversos, desde o 6.º ano ao Mestrado. Quanto à situação socio-económica das famílias, há a referir que estão desempregados 3 pais e 3 mães. De entre os alunos da turma 2 beneficiam de escalão A e 3 de escalão B.

Relativamente a questões de saúde, 6 alunos apresentam dificuldades visuais, um aluno tem problemas respiratórios, um aluno é hiperativo e outro faz medicação atidepressiva e calmante. Duas alunas apresentam um acentuado défice cognitivo, pelo que tendo necessidades educativas especiais.

Ao longo do seu percurso escolar, todos os alunos frequentaram a educação pré-escolar. De modo geral, os alunos da turma são muito conversadores e têm diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem.

3.5 Apresentação do projeto de intervenção

O projeto de intervenção incidiu numa turma do 9º ano, no âmbito da disciplina de Espanhol, da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Real, em Braga, tal como já foi várias vezes referido ao longo deste relatório, nível B1. Neste sentido, aquando do início do ano letivo e da apresentação da professora estagiária, o professor titular da turma, informou os alunos de que iriam ser alvo de um estudo que carecia do seu envolvimento e da sua participação. Explicou-se ainda que no primeiro período, a professora investigadora se dedicaria a observar as aulas e a desenvolver atividades extracurriculares e que no segundo e terceiro períodos desenvolveria a sua ação para aplicar o projeto e retirar as suas próprias conclusões. Assim, depois de observar a turma durante várias semanas, apercebeu-se que os alunos apresentam algumas dificuldades em reter vocabulário a longo prazo, assim como em aplicá-lo corretamente quando comunicam, quer por escrito, quer oralmente. As aulas às quais assistimos e nas quais foi desenvolvido o projeto de intervenção são sempre às 8. horas e 20 minutos, pelo que os alunos têm alguma dificuldade em “acordar”. No entanto, quando o professor orientador recorre aos materiais audiovisuais reagem positivamente e despertam de imediato para os conteúdos da aula, revelando-se entusiasmados e participativos. A observação revelou-se fundamental para nos ajudar a identificar o problema e indicar o caminho a seguir.

A prática pedagógica supervisionada, tal como já foi referido, desenvolveu-se em dois momentos: o primeiro de observação e realização de algumas atividades extracurriculares (uma altar mexicano, para comemorar o dia dos mortos; um cartaz mensal com uma temática diferente todos os meses de cariz cultural e linguístico, intitulado “El Rincón *Español*”) e o segundo momento consistiu em implementar o projeto de intervenção, bem como continuar com as atividades extracurriculares planificadas no início do Ano Letivo (a continuação do cartaz mensal; a comemoração do *Día dos Reyes*, com a distribuição de churros e chocolate quente a toda a comunidade escolar e com a troca de presentes entre os alunos da turma; uma exposição na biblioteca da escola sobre invenções espanholas e os dias do cinema espanhol), estas atividades tiveram como objetivo trabalhar a componente Cultural da língua de uma forma lúdica e trazer o que se fazia em sala de aula para a comunidade escolar.

3.6 Descrição das sessões: prática pedagógica supervisionada

O projeto de intervenção foi desenvolvido ao longo de dez sessões de 90 minutos, durante todo o segundo período e parte do terceiro. De referir que a turma só tinha esta aula semanal.

As atividades realizadas visam favorecer a aprendizagem e memorização do léxico através dos audiovisuais no âmbito das várias temáticas abordadas, desenvolvendo, conseqüentemente, as competências comunicativas, sociolinguísticas e pragmáticas, tal como são apresentadas no MCERL.

Para auxiliar o trabalho desenvolvido em sala de aula, foram elaboradas planificações conforme o estabelecido no MCERL para o nível trabalhado, assim como o Programa Nacional de Espanhol do Ministério da Educação, para o 9ºano (continuação) e, ainda, a planificação da disciplina da escola.

Recorremos a vários materiais audiovisuais com diferentes objetivos, utilizando essencialmente materiais autênticos, pois consideramos que são fundamentais para despertar e manter o interesse dos alunos e aproximá-los, o mais possível, da língua meta e das suas variantes regionais e dialectais, bem como de outros aspectos socioculturais importantes.

Diversificamos os materiais e as estratégias de trabalho, incluindo trabalho individual, mas fomentando essencialmente o trabalho colaborativo de pares e do grupo turma em geral.

Os materiais foram todos fornecidos aos alunos em suporte de papel e projetados a cores, elaborados por nós a partir do audiovisual trabalhado nas sessões.

Conseguimos sempre que a introdução e a apresentação do tema das aulas, a transmissão dos conteúdos e a articulação das várias atividades fossem efetuadas de forma clara, coerente e adequadas à turma participante.

Tal como já referimos, há duas alunas que estão presentes na aulas e que tem um elevado défice cognitivo, pelo que não se situam no mesmo nível de proficiência linguística dos restantes alunos, os audiovisuais funcionam, para estas alunas, como estímulo e paralelamente foi preparado um caderno de atividades diferenciadas para que as alunas trabalhem paulatinamente o vocabulário básico e as estruturas da língua espanhola, como estavam dois professores em sala de aula foi sempre prestado um apoio extra a estas duas alunas.

As primeiras sessões de implementação do projeto decorram dia 14 de janeiro, nas aulas números 29 e 30, com a 5º Unidade didática, intitulada “*Alimentación, Salud y enfermedad*”, tal como consta da planificação da respetiva Unidade Didática (**Anexo 1**).

Os objetivos gerais desta primeira sessão consistiam em desenvolver as competências audiovisuais de compreensão oral e de compreensão e expressão escrita, bem como introduzir léxico desconhecido sobre a alimentação; usar corretamente o imperativo afirmativo e negativo dos verbos regulares e irregulares e responder a perguntas sobre a alimentação e saúde.

Como forma de motivar dos alunos, bem como de despertar a curiosidade para o estudo da Unidade e, tendo em conta a temática a desenvolver neste projeto, apresentou-se um videoclipe retirado do youtube com a música flamenca “*Somos lo que comemos*”.

Os alunos, num primeiro momento, tinham de intuir o Tema que iria ser desenvolvido nas próximas quatro sessões. Após um primeiro visionamento, tal como foi aconselhado, na parte teórica, a professora escreveu no quadro três perguntas que visaram centrar a atenção do aluno num segundo visionamento. Optou-se por dois visionamentos, uma vez que a música durava 5 minutos e 2 segundos e tinha muitas imagens de alimentos, portanto, muito vocabulário a ser explorado. A atividade desenvolveu-se em grande grupo, com toda a turma. As respostas às perguntas realizaram-se oralmente e a professora estagiária registava o que os alunos diziam no quadro, sobretudo quando se tratava de vocabulário desconhecido. Posteriormente, no seguimento do diálogo alunos/ professora, os alunos reconheceram, numa ficha de trabalho,

criada pela professora (**Anexo 2**), alguns alimentos e legendaram-nos, bem como identificaram alguns pratos e classificaram-nos em comida saudável e *comida basura*. Por último, apresentou-se a imagem de um prato saudável com conselhos daquilo que devemos comer ou não para trabalhar os conteúdos gramaticais e de uma forma implícita, incutindo nos alunos a importância de se ter uma alimentação saudável.

A segunda sessão decorreu uma semana depois, a 21 de janeiro de 2015, nesta sessão explorou-se uma reportagem da Rádio Televisão Espanhola do programa “*A la Carta*”, cujos objetivos gerais visavam saber interpretar uma reportagem sobre a comida rápida e os seus malefícios, ampliando obviamente o vocabulário e desenvolvendo, em sentido crescente de dificuldade, as competências audiovisuais de compreensão e expressão oral e escrita. Para explorar a reportagem, a professora estagiária elaborou uma ficha de trabalho (**Anexo 3**), que foi distribuída antes da projeção da reportagem para que os alunos lessem silenciosamente as questões e, aquando da visualização da mesma, se centrassem no que realmente importava. A reportagem foi visionalizada uma primeira vez integralmente e depois foi numa segunda vez com pausas, para que os alunos tivessem tempo de responder às questões da ficha de trabalho. A atividade de resposta ao questionário foi realizada individualmente, a correção da ficha foi feita oralmente por vários alunos e registada, no quadro, pela professora para que os alunos procedessem às devidas correções nas respetivas fichas de trabalho. Ainda nesta sessão, com o objetivo de ampliar e consolidar algum léxico sobre as doenças, bem como falar sobre sintomas, doenças e medicamentos foram explorados quatro anúncios de curta duração para que os alunos reconhecessem a sua utilidade e função, contactando com situações socioculturais espanholas (**Anexo 4**). Depois da exploração oral dos anúncios com perguntas dirigidas, os alunos responderam a uma ficha de trabalho para trabalharem os conteúdos gramaticais e reverem as partes do corpo humano, assim como trabalharem vocabulário novo que surgia nos anúncios publicitários (**Anexo 5**).

Terminada a primeira Unidade didática e antes de iniciar a segunda, dia 28 de janeiro, foi-lhes proposto aos alunos um desafio para comprovar a eficácia dos audiovisuais explorados e a memorização e/ou consolidação do léxico trabalhado (**Anexo 6**). Os alunos tinham um tempo limite, 3 minutos, com um cronómetro online para resolverem o desafio, que num primeiro momento consistiu em recordar algum vocabulário da unidade e associar vários hipónimos ao respetivo hiperónimo. Seguidamente, introduziu-se a Unidade número 6, intitulada “*Cuida tu Planeta*”. No entanto, a aula número 2 desta Unidade Didática só foi lecionada a 25 de fevereiro, pois os alunos realizaram as provas de avaliação de

conhecimentos oral e escrita, elaborada pelo professor supervisor, bem como a sua correcção o que ocupou duas aulas de 90 minutos. Os objetivos gerais destas das duas primeiras sessões visavam desenvolver e aperfeiçoar as competências audiovisuais, bem como introduzir, ampliar, recordar e consolidar vocabulário sobre o meio ambiente tal como demonstra a planificação que se segue:

GUIÓN DE CLASE		
Docente en formación: Teresina Preto		Fecha: 28/ 01/2015
Curso: 9º E		Nivel: B1
<p>Contenidos: Reto ¿Y tú qué sabes sobre alimentación y salud?</p> <p>Vídeo- <i>Carta de la tierra a los humanos</i>; ejercicio de comprensión auditiva. Expresar sentimientos y opiniones: oraciones dependientes de verbos como gustar, interesar, molestar.</p> <p>Actividades de repaso y preparación para la prueba de evaluación.</p>		
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demostrar la memorización/ consolidación de léxico. ▪ Especular sobre la temática de las clases. ▪ Desarrollar y perfeccionar las competencias audiovisuales, de comprensión oral, de comprensión y expresión escrita. ▪ Introducir, ampliar y consolidar el campo léxico sobre el medio ambiente. ▪ Activar vocabulario a partir de estímulos audiovisuales. ▪ Expresar correctamente sentimientos y opiniones. ▪ Producir textos sencillos y coherentes sobre el medio ambiente. ▪ Revisar contenidos de la unidad anterior. 		
<p>Contenidos socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los principales problemas medioambientales en el mundo. 	<p>Contenidos funcionales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Opinar sobre un tema. ▪ Dar consejos, recomendaciones y soluciones. 	<p>Contenidos actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emplear el español en clase. ▪ Participar en los procesos de la clase. ▪ Mostrar interés por ampliar el léxico personal y por el tema. ▪ Desarrollar la capacidad de auto corrección. ▪ Fomentar el respeto, la confianza, la adquisición de conocimientos, el trabajo en equipo, la disciplina, la interacción y la participación. ▪ Desarrollar el autocontrol de emociones. ▪ Estimular la reflexión y el sentido crítico. ▪ Adoptar una actitud ciudadana y respetuosa hacia la naturaleza.
<p>Contenidos léxicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Léxico sobre alimentación y salud. ▪ Campo léxico sobre el medio ambiente. 	<p>Contenidos gramaticales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar correctamente sentimientos y opiniones: oraciones dependientes de verbos como gustar, interesar y molestar. 	
Destrezas: comprensión/interacción oral y escrita, expresión lectora y escrita		
Dinámica: individual y en grupo		
Recursos / materiales: ordenador, internet, proyector multimedia; pizarra; lápiz; bolígrafo; cuaderno; fichas de trabajo; libro del alumno; libro de ejercicios.		

Quadro1- Planificação das duas primeiras sessões da Unidade Didática nº6

Nesta sessão foi utilizado um vídeo de curta duração intitulado “*Carta de la Tierra a los humanos de hoy*”. Antes de introduzir a temática, a professora escreveu o título do vídeo no quadro e projetou algumas questões orientadoras, para auxiliar os alunos a deduzir qual seria o Tema desta Unidade. Seguidamente, a professora entregou uma ficha de exploração do vídeo (**Anexo 7**) e deu-lhes alguns minutos para que os alunos lessem as questões. Posteriormente, a professora projetou o vídeo fazendo pausas, para que os alunos respondessem às perguntas ao mesmo tempo que visionavam pela primeira vez o vídeo. Como os alunos não entendiam todo o vocabulário, a professora esclarecia e, simultaneamente registava no quadro o vocabulário novo, para que os alunos o copiassem para o caderno diário, auxiliando-se de sinónimos e imagens da internet para explicar o vocabulário novo e, por vezes, também da tradução para a língua materna.

No dia 25 de fevereiro, lecionou-se a segunda aula desta Unidade Didática. Entre outros objetivos pretendia-se que os alunos conhecessem o Protocolo de Quioto e mobilizassem/ativassem vocabulário a partir de estímulos visuais. Como se verificou um espaço de tempo entre a primeira e a segunda aulas da Unidade, fez-se uma breve revisão dos conteúdos oralmente, para tal a professora projetou algumas questões. Após a revisão, a professora perguntou aos alunos se sabiam o que era o Protocolo de Quioto e quais eram os seus objetivos. Apesar de o exercício ser feito oralmente, os alunos responderam a quatro questões de verdadeiro ou falso, depois leram um texto para comprovar se as respostas estavam corretas (**Anexos 8 e 9**). O objetivo deste exercício visa introduzir a curta metragem, verificar os conhecimentos que os alunos têm sobre o tema e ativar vocabulário. De seguida, a professora entregou uma ficha de exploração do audiovisual sem, no entanto, o projetar (**Anexo 10**), pediu aos alunos que lessem, em silêncio a primeira parte do questionário. De seguida, projetou-se a curta metragem e depois de os alunos identificarem o Andaluz como dialeto do vídeo, responderam, por escrito e individualmente à ficha de trabalho. Projetou-se mais uma vez o vídeo, fazendo pausas para que os alunos completassem a segunda parte da ficha de trabalho. A correção foi realizada, no quadro, por vários alunos. Na referida ficha os alunos ainda resolveram um crucigrama com vocabulário sobre a temática. Este exercício além de permitir ampliar o vocabulário, também permitiu introduzir as atividades de gramática. Finalmente, os alunos, em grupos, redataram vários Eco Códigos em interdisciplinaridade com a disciplina de Ciências da Natureza, para o projeto Eco Escolas, a professora projetou as regras do concurso.

A última aula da Unidade decorreu na sala de informática, os alunos compuseram

graficamente o Eco Código, para posteriormente com a Diretora de Turma escolherem o melhor. Nesta aula, fizeram-se, ainda, revisões para a Prova de Avaliação de Conhecimentos e a professora distribuiu os conteúdos para as provas escrita e oral (**Anexo 11**). As duas aulas que se seguiram foram dedicadas a comprovar a eficácia do material audiovisual na memorização e aplicação de léxico e dos restantes conteúdos lecionados através dos testes escrito e oral. Uma vez que a professora tinha lecionado todas as aulas desta unidade elaborou os testes (**Anexos 12 e 13**) e os respetivos critérios de correcção (**Anexos 14 e 15**), corrigiu e classificou os testes dos alunos, tendo em atenções os critérios previamente definidos.

Antes de se iniciar a terceira Unidade Didática foi lançado mais um desafio vocabular aos alunos mais complexo que o anterior, os alunos tinham de num minuto escrever o máximo de problemas ambientais que conhecessem e em dois minutos escrever medidas para tratar do Planeta (**Anexo 16**).

Na última Unidade Didática de implementação deste projeto abordou-se o tema do Trabalho e das profissões, tal como está previsto nas Planificações e no Manual “*Español en Marcha*”. Assim, foi apresentado o videoclipe “*Vocabulario ELE- Las profesiones*”. Os alunos, num primeiro momento registaram as profissões que apareciam no videoclipe. Esta actividade foi completada com outra do manual do aluno da página 66, exercícios 1 e 2 e, ainda uma audição do manual que fala do trabalho temporário. Nas aulas seguintes, os alunos viram um vídeo sobre o teletrabalho e resolveram uma ficha de exploração do referido vídeo (**Anexo 17**). Deste modo, ficaram a conhecer novas formas de trabalho, bem como as suas vantagens e desvantagens. Ainda nesta aula, a professora estagiária, falou sobre a profissão de investigadora e deu a conhecer algumas invenções espanholas, para que os alunos elaborem cartazes com algumas invenções que servirão de mote para a exposição a realizar na biblioteca da escola.

A última aula da implementação do projeto decorreu na sala de informática, os alunos investigaram e, em grupos, elaboraram os cartazes para a exposição e responderam a um questionário sobre as atividades desenvolvidas com o objetivo de avaliar o projeto de investigação (**Anexo 18**). No início da Unidade seguinte foi aplicado o último desafio sobre o vocabulário (**Anexo 19**).

As atividades desenvolvidas também permitiram recolher dados estudo de caso com características de investigação-ação. Seguidamente apresenta-se uma descrição dos instrumentos da recolha de dados já enumerados.

3.7 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Tal como já foi referido, dada a natureza deste estudo de caso com características de investigação- ação, para conseguir uma análise global da realidade estudada, bem como a descrição e compreensão da mesma, optou-se por recolher dados através da observação direta, através dos desafios vocabulares no início de cada Unidade Didática nova (anexos: 6; 16 e 19); através das provas de avaliação de conhecimentos escrita e oral (anexos 12 e 13), através das fichas de trabalho de exploração dos audiovisuais e ainda através do inquérito final por questionário (anexo 18).

Assim, logo no início do ano letivo, ficou decidido que as primeiras aulas seriam de observação das aulas do orientador supervisor para identificar um possível problema e planificação de atividades extracurriculares e, no segundo período, se iniciaram as sessões de implementação do projeto. Começou-se por consultar, junto da diretora de turma, o Plano de Trabalho da Turma (PTT) e outras informações que consideramos importantes, posteriormente, identificado o problema e selecionado o Tema do projeto, planificaram-se as primeiras sessões de intervenção, bem como a sua calendarização.

Os desafios vocabulares foram aplicados em contexto de sala de aula, após a leccionação de cada Unidades Didática, já no início de uma nova Unidade Didática, com um cromómetro projetado, em silêncio, sem o recurso ao caderno diário, nem ao manual, nem ao material de suporte dos audiovisuais.

As fichas de trabalho foram realizadas em sala de aula e corrigidas quer individualmente, quer em grande grupo.

O teste de avaliação foi elaborado pela professora estagiária, corrigido e classificado tendo em conta os critérios de avaliação previamente definidos. Os alunos responderam às questões individualmente e em silêncio, sem a consulta de nenhum material auxiliar.

O questionário foi aplicado no final de todas as atividades, centrando-se essencialmente nestas, foi preenchido em sala de aula por cada aluno individualmente, para evitar a tendência a fazer-se afirmações inspiradas em opiniões dos colegas. Além disso, explicou-se claramente aos alunos que o anonimato seria garantido no texto do relatório.

Todos os dados recolhidos através destes instrumentos serão analisados posteriormente e proceder-se-á à interpretação dos resultados obtidos.

PARTE III:

ANÁLISE DE DADOS RECOLHIDOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Cap. IV- Resultados da investigação

4.1 Análise dos dados

Depois da apresentação do estudo, da justificação das opções metodológicas e da explicitação das formas como foram recolhidos os dados, neste capítulo, proceder-se á a análise detalhada e discussão dos mesmos. Essa análise será suportada pelas técnicas: análise de conteúdo e de estatística simples.

4.2 Dados e análise do 1º desafio vocabular: ¿ Y tú qué sabes sobre alimentación y salud?

Responderam ao desafio os dezasseis alunos que participaram neste estudo, uma vez que quatro alunas têm necessidades educativas especiais, tal como já foi várias vezes referido ao longo deste relatório. O objetivo do desafio era não só quantificar o número de palavras retidas aquando da aplicação dos primeiros audiovisuais como também saber integrá-las no seu hiperónimo correspondente num tempo limite. O cronómetro online, além de levar os alunos a pensarem rapidamente na resposta permite também introduzir um elemento lúdico, como se de um jogo competitivo se tratasse

Todos os alunos preencheram os quadros do desafio (anexo 6). E conseguiam associar corretamente hipónimos e hiperónimos.

Um aluno identificou corretamente 14 palavras sobre alimentos; dois alunos identificaram e aplicaram corretamente 12 palavras; um aluno 10; dois alunos 9; 3 alunos 7; outros três alunos 6; um aluno identificou correctamente 5 palavras; um aluno 2 palavras e um aluno não conseguiu identificar nenhuma palavra sobre alimentação.

Relativamente às doenças, um aluno demonstrou que memorizou 7 palavras; três alunos identificaram correctamente 4 palavras; três alunos identificaram 3 palavras; cinco alunos memorizam 2 palavras e 4 alunos memorizaram uma palavra.

No que diz respeito ao vocabulário sobre medicamentos, três alunos não identificaram nenhuma palavra; um aluno memorizou 3 palavras e doze alunos memorizaram apenas uma palavra.

Em suma, os alunos retiveram e souberam aplicar mais palavras sobre alimentos, seguidas das palavras sobre doenças e finalmente de medicamentos. O facto de os alunos terem retido menos vocabulário sobre medicamentos explica-se, porque foi dedicado menos tempo aos anúncios publicitários, não tendo havido tempo para consolidar os conhecimentos e o léxico novo e desconhecido que aparecia nos anúncios publicitários.

Os alunos demonstraram que aprenderam e que sabem utilizar uma média de 5, 2 palavras por aluno, referentes à temática abordada e explorada.

4.3 Dados e análise do 2º desafio vocabular: ¿Y tú qué sabes sobre el medio ambiente, sus problemas y medidas para cuidarlo?

O segundo desafio é mais complexo que o primeiro, pois além das palavras que os alunos tinham de escrever num determinado tempo, também tinham que escrever medidas para salvar o Planeta, recorrendo para tal a unidades lexicais mais complexas (anexo 16). À semelhança do primeiro desafio, todos os alunos preencheram as grelhas do segundo desafio.

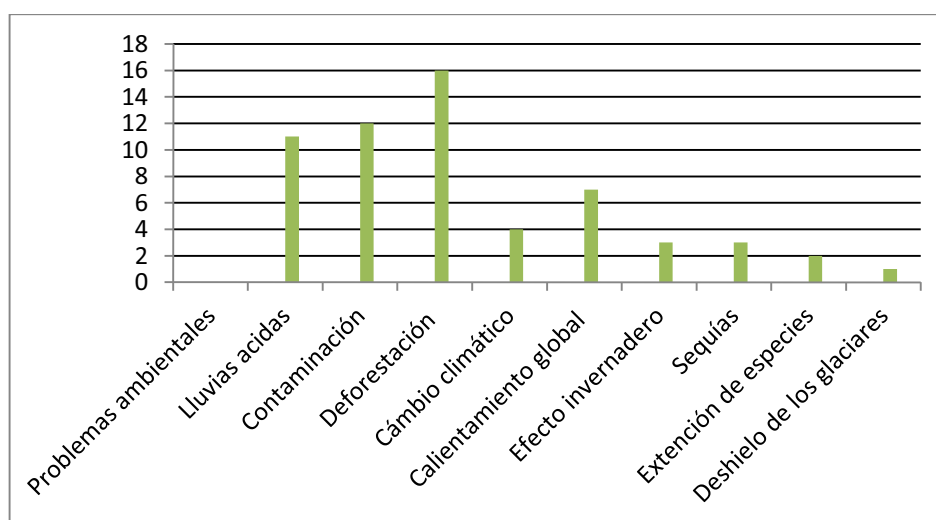


Gráfico 1: Problemas ambientais identificados pelos alunos

O gráfico demonstra os problemas ambientais identificados pelos alunos. A palavra identificada por todos os alunos do estudo foi “*deforestación*”, seguida de “*contaminación*”, “*lluvias ácidas*”, “*calentamiento global*”, “*cambio climático*”; “*efecto invernadero*” e “*sequías*”; “*extinción de espécies*”; “*deshielo de los glaciares*”.

Na segunda parte do desafio, 1 aluno não escreveu nenhuma medida, um aluno identificou uma medida, 4 alunos identificaram corretamente duas medidas, 3 alunos identificaram 3 medidas e 7 alunos identificaram correctamente mais de 3 medidas.

Saliente-se que se trata de vocabulário desconhecido para os alunos, cuja temática nunca foi abordada nas aulas de língua espanhola. A maioria dos alunos demonstrou que utiliza correctamente unidades lexicais de mais de duas palavras, conhecendo-as e fazendo as associações corretas, respeitando o tempo limite do desafio.

4.4 Dados e análise do 3º desafio vocabular: ¿Y tú qué sabes sobre un buen trabajo?

No terceiro desafio, os alunos tinham o mesmo tempo para preencher três tabelas e dar a sua opinião sobre um bom trabalho, bem como enumerar vantagens e desvantagens do teletrabalho (anexo 19).

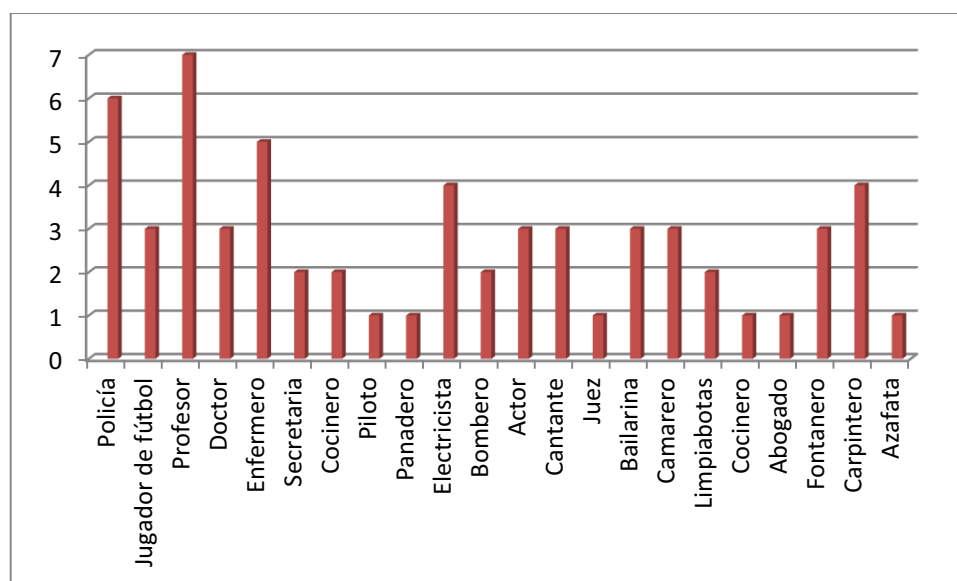


Gráfico 2: Profissões referidas pelos alunos

Os alunos identificaram um total de vinte e duas profissões, sendo a profissão de professor a mais referida. O aluno que identificou menos profissões identificou 3 profissões e o que identificou mais e o que referiu mais identificou 7.

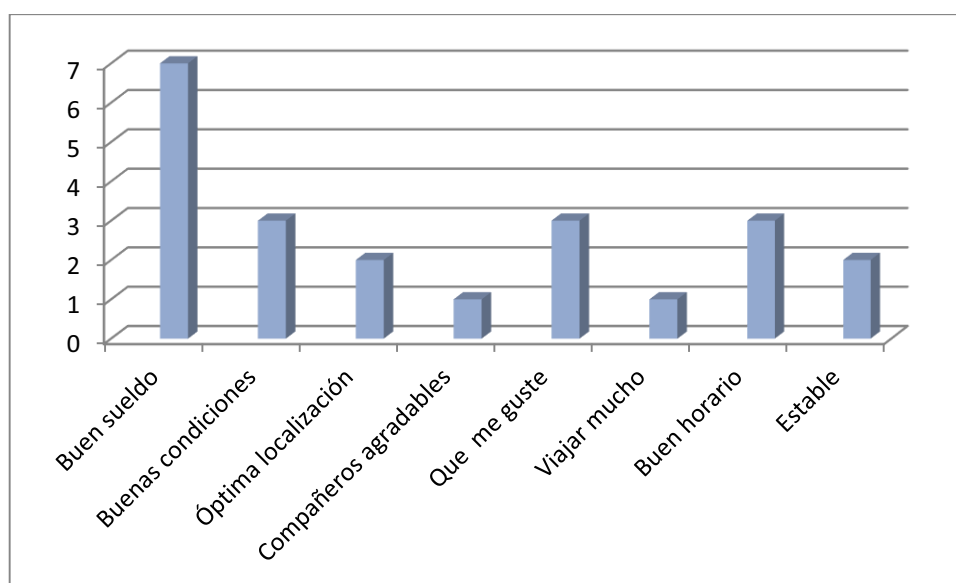


Gráfico 3: Características de um bom trabalho

Todos os alunos identificaram pelo menos uma característica de um bom trabalho, sendo a característica referida um bom salário e a menos que os colegas sejam agradáveis e que esse trabalho permita viajar muito, num total de oito características apreendidas e correctamente referidas.

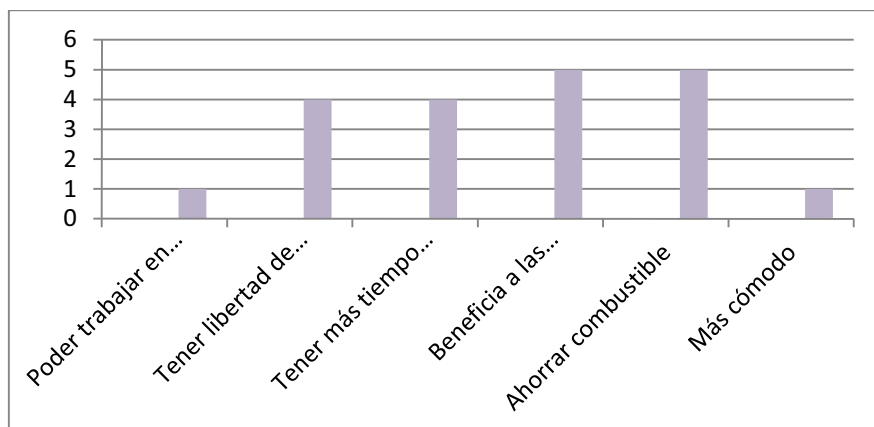


Gráfico 4: Vantagens do Teletrabalho

Os alunos identificaram seis vantagens do teletrabalho, sendo as mais referidas o facto de este tipo de trabalho beneficiar as pessoas descapacitadas e permitir poupar combustível para melhorar o meio ambiente, em segundo lugar aparecem a liberdade de horários e ter mais tempo para a família, por último os alunos referiram o facto de ser mais cómodo e as pessoas terem a facilidade de trabalhar em casa.

Este desafio permitiu comprovar que os alunos relacionaram os temas das Unidades didáticas apresentadas, identificando valores como a necessidade de preservar o meio ambiente e a inclusão de pessoas com deficiência.

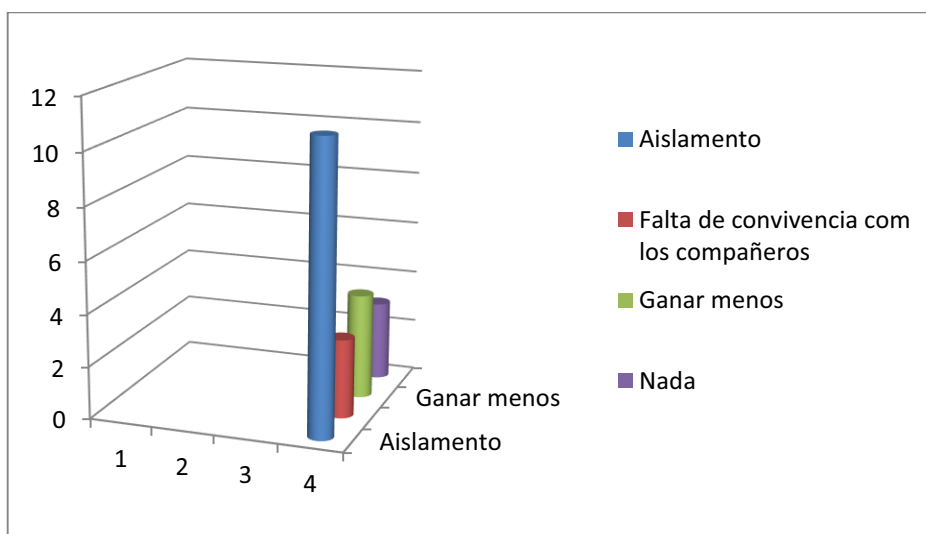


Gráfico 5: Desvantagens do Teletrabalho

Quanto às desvantagens do teletrabalho três alunos não responderam nada. Dez alunos apresentam o isolamento como uma das principais desvantagens, seguido de ganhar menos e a falta de convivência com os colegas de trabalho.

Através dos desafios vocabulares comprovou-se que os alunos evoluíram quanto à memorização e aplicação correta das unidades lexicais, pois começaram por associar apenas hipónimos e hiperónimos e no último desafio vocabular conseguiram, além de imitar opiniões pessoais relacionar as várias temáticas abordadas ao longo das sessões, utilizando apenas mais um minuto que no primeiro desafio vocabular, 4 minutos.

4.5 Dados e análise da Prova de Avaliação de Conhecimentos

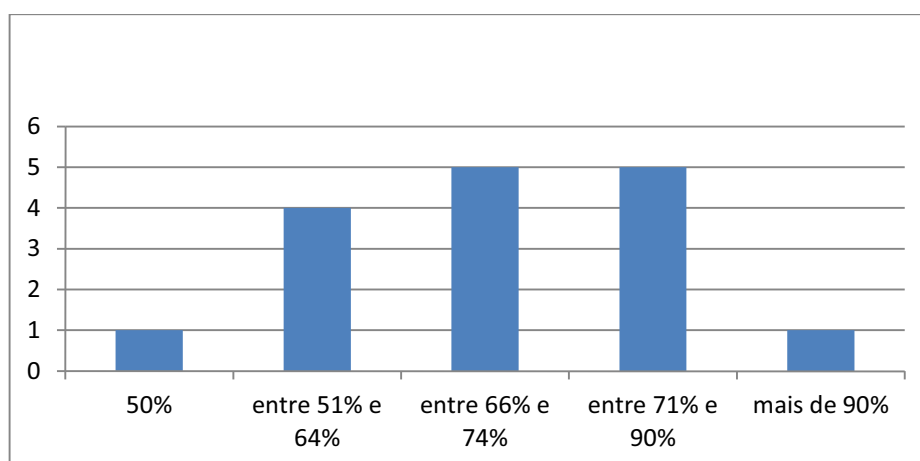


Gráfico 6: Resultados da Prova de Avaliação de Conhecimentos

Como se pode observar através do gráfico, todos os alunos obtiveram avaliação positiva na Prova de Avaliação de Conhecimentos, a maioria dos alunos atingiu uma classificação que se situa entre os 66% e os 90%.

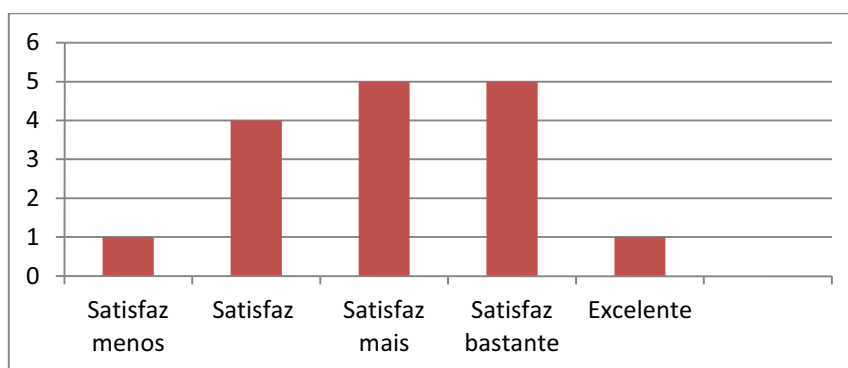


Gráfico 7: Avaliação qualitativa da prova de avaliação escrita

Um aluno obteve a classificação de satisfaz menos e outro teve Excelente. Quatro alunos tiveram Satisfaz, cinco alunos Satisfaz Mais e outros cinco Satisfaz Bastante.

Trata-se de resultados bastante satisfatórios para um nível B1, note-se que não se registou nenhuma negativa. Quanto aos resultados da prova oral não se registou também nenhum aluno com nota negativa. Situando-se 60% dos alunos num nível qualitativo de Bom. O que significa que a maioria dos alunos se expressou de forma coerente, embora o seu discurso tenha sido um pouco desordenado e incompleto, todos conseguiram falar sobre problemas ambientais, preocupações e conselhos para melhorar o futuro do planeta. Na prova oral, os alunos, utilizaram vocabulário adequado e variado, quase sempre com o tempo verbal adequado e correto, notando-se, contudo, interferências da língua materna, dada a grande proximidade das duas línguas. Os maiores problemas verificaram-se na pronúncia e no ritmo, pois nem sempre foram claros em todos os alunos e às vezes demonstraram ser um pouco forçados.

4.6. Dados e análise do Questionário

Pergunta 1- De uno (1- no me ha gustado nada) a cinco (5- me ha gustado mucho), clasifica que material te ha gustado más y cuál te ha gustado menos en las clases de la profesora.

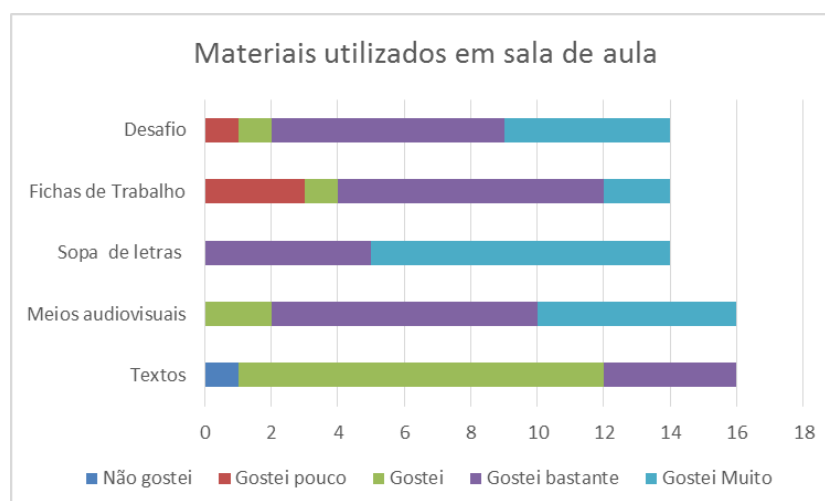


Gráfico 8: Materiais usados na implementação do projeto

À pergunta 1, os alunos responderam que gostaram muito da Sopa de letras, 9 alunos, seguido dos audiovisuais, 6 alunos. Também reconhecem que gostaram dos desafios cronometrados relacionados com os audiovisuais, 5 alunos; 8 alunos referem que gostaram bastante dos audiovisuais explorados em sala de aula e apenas 2 referem que gostaram, não se registando, portanto, nenhum aluno que não tenha gostado ou que tenha gostado pouco dos recursos/ estratégias propostos.

Pergunta 2- ¿Crees qué la utilización de los audiovisuales en classe há sido importante para el aprendizaje de léxico? ¿Por qué?

Relativamente à pergunta 2, todos os alunos foram unânimes ao considerarem que a utilização dos audiovisuais foi importante para a aprendizagem do léxico. Cinco alunos

consideram que de facto os audiovisuais são mais motivadores, ajudando-os na concentração e permitindo fixar os conteúdos com rapidez e facilidade. Todos os alunos consideram que é divertido e interessante aprender através dos audiovisuais, Um aluno refere que é importante ouvir e ver a linguagem em situação real. Um outro aluno refere, ainda que, além de interessantes, os audiovisuais tinham muita informação à qual nunca teriam acesso através do manual.

Pergunta 3- Acuérdate de los audiovisuales utilizados en clase, de uno (1- poco) y cinco (5- mucho) clasifica cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos

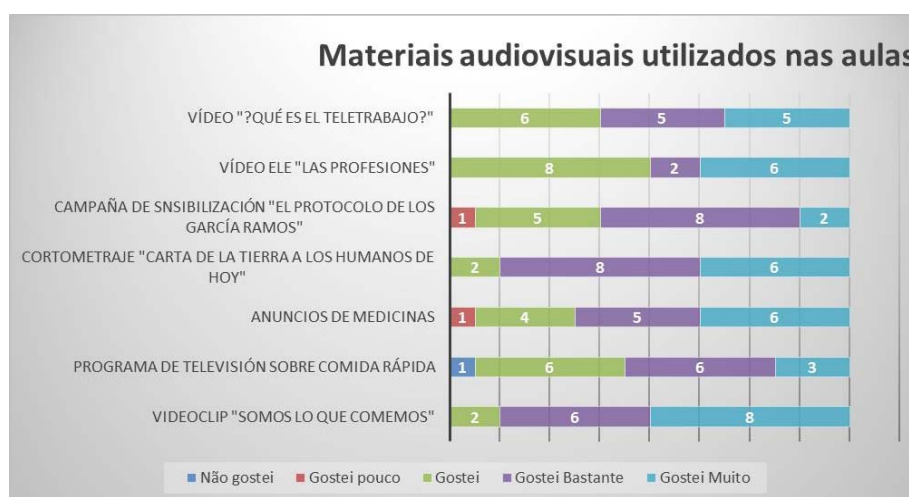


Gráfico 9: Materiais audiovisuais utilizados em sala de aula

Como demonstra o gráfico, os alunos gostaram bastante ou gostaram muito dos audiovisuais utilizados em sala de aula, apenas dois alunos gostaram pouco de dois audiovisuais e um refere que não gostou da reportagem sobre comida rápida.

Pergunta 3.2. Justifica tus opciones.

- a) Quanto à reposta sobre as opções tomadas na resposta anterior, os alunos referem que gostaram mais de um ou de outro audiovisual porque os motivou para a aprendizagem,

porque se divertiram a aprender, porque lhes facilitou a memorização, porque lhes permitiu memorizar muito vocabulário desconhecido e perceber melhor os conteúdos, porque a aprendizagem foi mais rápida e também porque os audiovisuais tinham muita informação importante, ajudando-os inclusivamente a mudar as suas atitudes, tornando-os cidadão mais consciente.

- b) Todos os alunos referem que não nenhum audiovisual de que não tenham gostado, à exceção de um aluno que refere não ter gostado da reportagem sobre comida rápida por ser aborrecido.

3.3. ¿Con que audiovisual crees que has memorizado más vocabulario? Por qué?



Gráfico 10: Audiovisual com o qual os alunos aprendem mais vocabulário

Sete alunos reconhecem que aprenderam mais com o audiovisual dos vídeos ELE sobre as profissões, quatro alunos consideram que aprenderam com todos os audiovisuais apresentados, três alunos reconhecem que o audiovisual que os ajudou a fixar mais vocabulário foi a curta- metragem “*Carta de la tierra a los humanos de hoy*”, um aluno considera que foi com o vídeo clip “*Somos lo que comemos*” e outro com o Vídeo “*Qué es el Teletrabajo*”.

As opiniões dos alunos acerca dos materiais audiovisuais apresentados confirmam o que foi exposto no enquadramento teórico deste projeto. Os alunos reconhecem os meios audiovisuais como um dos recursos/ estratégias preferidas para aprender espanhol. Consideram estes materiais motivadores, que auxiliam na concentração e permitem memorizar os conteúdos com maior rapidez e facilidade, que os audiovisuais lhes permitem aceder a uma linguagem próxima da realidade do Espanhol e que têm mais informação além das que estão no manual. Além de ser divertido e interessante aprender com os audiovisuais. As opções por um ou outro audiovisual apresentado e explorado em sala de aula prendem-se como motivos e interesses pessoais de aprendizagem, ou porque esse audiovisual os motivou, ou porque se divertiram a aprender, ou até porque os ajudou a esclarecer uma determinada opinião e a tomar uma posição sobre um assunto que não tinham muito claro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos apresentado, analisado e interpretado os resultados, passaremos a apresentar as conclusões finais do nosso projeto de investigação-ação, de forma a responder às perguntas de investigação que o nortearam, bem como a análise de limitações do estudo, sugestões para trabalhos futuros.

Os objetivos que nortearam esta investigação prenderam-se com a facilidade ou dificuldade em memorizar léxico através de vários audiovisuais, apresentando para tal várias propostas didáticas, para averiguar com quais apreendem mais, melhor e quais serão as razões dessa aprendizagem.

Como tal, tornou-se necessária uma primeira abordagem teórica para sustentar as abordagens metodológicas tomadas ao longo da implementação do projeto. Começando por algumas noções básicas sobre léxico, bem como a importância do enfoque lexical para a aprendizagem deste, passando pelas definições de competência lexical e campo mental, analisando a competência lexical nos documentos de referência, bem como alguns critérios que estão na base da seleção do léxico a ensinar e a aprender e, ainda, a algumas estratégias sugeridas por autores e documentos de referência para ensinar e aprender léxico.

Neste sentido, tornou-se também pertinente, analisar os meios audiovisuais como estratégia/ recurso de ensino aprendizagem, quais os critérios que devemos adotar quando selecionamos os audiovisuais que queremos explorar e ainda verificar algumas sugestões de exploração para podermos fazer as nossas de uma forma correta e adequada

A parte prática do nosso trabalho foi planificada, no sentido de compreender como reagem os alunos às diferentes estratégias que usámos, para explorar os meios audiovisuais e verificar se de facto retinham vocabulário e o sabiam integrar no vocabulário já conhecido, bem como usá-lo correctamente em situações e contextos adequados, começando para tal por unidades lexicais mais simples e aumentando gradualmente o grau de complexidade à medida que avançávamos com a implementação do projeto, respeitando a planificação do professor titular da turma e do manual, contribuindo, obviamente para desenvolver e aperfeiçoar as competências audiovisuais de compreensão oral e escritas dos alunos, revendo, ampliando e consolidando léxico sobre as várias temáticas abordadas, nunca esquecendo os conteúdos socioculturais explanados nos audiovisuais apresentados, bem como os conteúdos atitudinais. A maioria das fichas de exploração dos audiovisuais foram elaboradas por nós adaptadas ao público alvo.

Os alunos mostraram-se muito empenhados e participativos em todas as atividades desenvolvidas aquando da implementação do projeto de intervenção didática.

Comprovamos que de facto os alunos têm bastante facilidade em apreender vocabulário através dos audiovisuais e aplicá-lo em situações reais, tal como ficou comprovado através dos desafios vocabulares, dos testes de avaliação oral e escrito e das fichas de trabalho de exploração dos audiovisuais. Não conseguimos quantificar o número de unidades lexicais aprendidas num nível B1, tal como não conseguimos quantificar qual seria o número ideal no enquadramento teórico.

Além do vocabulário do manual e do que constava na planificação, os alunos apreenderam outro que estava presente nos audiovisuais e que eles desconheciam, não só para as necessidades imediatas de ter nota positiva na disciplina, mas também para interagir em situações do quotidiano, ainda que simuladas. Conseguimos que essa aprendizagem não fosse apenas momentânea, pois passadas algumas semanas, comprovamos que ainda se lembravam e sabiam aplicar as unidades lexicais apreendidas. Os conteúdos lexicais ensinados em sala de aula foram transportados para fora da mesma quando se criaram Eco- Códigos em língua espanhola para integrar na disciplina de Ciências Naturais e no projeto Eco- Escolas.

Partindo do léxico que tínhamos para ensinar e que os alunos tinham de aprender, conseguimos que os alunos refletissem sobre os seus hábitos alimentares, os problemas ambientais, a integração das pessoas com deficiência, as vantagens e desvantagens das novas formas de trabalho e das novas profissões emergentes.

Em suma, os meios audiovisuais, utilizados no projeto, complementaram o material do manual e permitiram ampliar o léxico dos alunos e naturalmente a competência comunicativa. Além de permitirem atualizar todos os elementos linguísticos e extralinguísticos que fazem parte da competência comunicativa. A combinação de som e imagem apresentaram situações comunicativas reais e completas, tal como acontece na vida real e que dificilmente poderíamos reproduzir em sala de aula. Proporcionamos uma grande quantidade de informação sociocultural (mentalidades, atitudes, costumes e valores), provocando constantemente a imaginação para poder transformar o pensamento. No entanto, como é óbvio este estudo teve algumas limitações que passamos a enumerar.

Limitações do estudo

A principal limitação do nosso projeto de investigação-ação prende-se com o facto de ter sido apenas implementado numa turma pequena de dezasseis alunos, não havendo possibilidade de comparação com outra turma do mesmo nível para comparar os resultados obtidos e poder retirar quiçá outras conclusões. Seria importante que o projeto tivesse continuidade no 10ºano, com os mesmos alunos e com outros, utilizando os mesmos recursos audiovisuais.

Além disso estávamos sujeitos a uma planificação que não tinha sido elaborada por nós e que tínhamos de cumprir sem nos podemos deter muito tempo no mesmo tema.

A turma na qual foi implementado o projeto tinha apenas uma aula semanal de 90 minutos, o que fez com que a prática pedagógica se prolongasse por 10 semanas. Também não nos foi possível potenciar situações de comunicação com estudantes de uma escola espanhola, por exemplo, ou uma visita de estudo a Espanha, para comprovar a eficácia, in loco, do vocabulário apreendido.

Com este estudo não se pretendia generalizar, mas demonstrar como podemos trazer para a sala de aula audiovisuais ao nosso alcance, adaptá-los aos nossos alunos e através deles favorecer o ensino e aprendizagem do léxico espanhol, tornando as aulas atrativas e que fossem de encontro aos interesses e às necessidades comunicativas dos alunos.

Apesar das limitações do estudo pensamos ter atingido os objetivos a que nos propusemos no início deste projeto.

Sugestões para trabalhos futuros

Depois deste estudo e da implementação deste projeto em contexto real de sala de aula, estamos conscientes que poderíamos ter feito melhor e chegado a outras conclusões caso não fossem as limitações e condicionantes a que estávamos sujeitos.

No futuro, gostaríamos de ter uma turma nossa com uma planificação anual elaborada por nós para podermos comprovar e aplicar projetos desta natureza.

Com toda a humildade que nos caracteriza e com apenas esta pequena experiência de investigadores, propomos que o léxico a aprender e as temáticas a abordar sejam centrado nos interesses dos alunos, adaptadas obviamente à Planificação do Ministério da Educação em concordância com o manual, mas que a planificação anual não seja uma cópia fiel dos conteúdos explanados no manual. Definidos os centros de interesse dos alunos e depois de elaborada a planificação anual, partimos destas áreas temáticas para ensinar léxico, gramática, cultura e trabalhar valores como a solidariedade, o respeito pelo outro, o direito à diferença, a amizade as relações interpessoais entre outros.

Seguidamente, far-se-á a selecção do material audiovisual, tendo em conta todos os fatores enumerados na parte teórica deste trabalho, este deve ser atual um espelho fiel da língua e cultura espanholas. Depois de selecionado o material, propomos, à semelhança do que fizemos neste projeto, planificar muito bem a integração do audiovisual e as atividades de pré, pós e durante o visionamento, com fichas de exploração do material, ou outras atividades que considerarmos mais adequadas ao contexto, por exemplo, se se tratar de um filme às vezes é preferível fazer pausas para ir explicando o contexto, a linguagem, os jogos de palavras etc fazendo perguntas dirigidas aos alunos.

Aconselhamos também a que não sejam explorados muitos audiovisuais numa aula, pois numa aula de 90 minutos não temos tempo para explorar, nem os alunos conseguem reter tudo quanto desejaríamos, apesar de estudos de psicologia da aprendizagem demonstrarem que as palavras que se apresentam combinadas com as imagens costumam memorizar-se com mais facilidade do que aquelas que se explicam apenas de forma abstrata.

BIBLIOGRAFIA/ NETGRAFIA

- Alonso, Encina. (2012). *Soy profesor – aprender a enseñar los componentes y las actividades de la lengua*. Madrid: Edelsa / Grupo Didascalía.
- Alves Matias; José (2001). *Quadro Europeu de Referência para as línguas- Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa
- Arrarte, Gerardo (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros, S.A.
- Baralo, Marta (2000). “La construcción del lexicón”. In español/LE: transferencia y construcción creativa”, in *¿ Qué léxico enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI congreso internacional ASELE* Zaragoza, 165-174. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf. Consultado a 14-12- 2015.
- Baralo, Marta (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”. In S. Pastor Cestero e V. Salazar García, eds. *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante. Disponível em: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf. Consultado a 14-12- 2015.
- Baralo, Marta (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. In *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Munich. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf. Consultado a 16- 12- 2015.
- Cervero, María Jesus & Castro Pichardo, Francisca. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa/ Grupo Didascalía.
- De Carvalho Soares A.; Ana Amélia (1993). “Materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras”. *Revista Portuguesa de Educação*, 6(2), 117-124. Universidade do Minho. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6\(2\),117124\(AnaAmeliaAmorimCarvalho\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6(2),117124(AnaAmeliaAmorimCarvalho).pdf). Consultado a 29- 12- 2015
- Franco Sardinero, Carmen, Viudez Castro, Francisca, Díez Rodrero, Ignacio (2011). *Español en marcha3. Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial SGEL.
- González García, Elvira (2004). “Algunas observaciones en torno a la lexicografía destinada a la enseñanza del español como segunda lengua”. In *actas del XV congreso internacional de ASELE*. M^a Auxiliadora Castillo Carballo et alí (coords.). Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0403.pdf. Consultado a 10-12- 2015.
- Gómez Molina, José Ramón (2004). “Los contenidos léxico-semánticos”. In J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_res_Santos.pdf?documentId=0901e72b80e06d02. Consultado a 10- 12-2015
- Higueras García, Marta (1996). “Aprender y enseñar léxico”. In N. Sans e L. Miquel (coords.). *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre*.

- Vol. 3. Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>. Consultado a 05-11-2015.
- Higueras García, Marta (1997). “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”. *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 8. Disponível em: http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf?sequence=1. Consultado a 05-11-2015.
- Higueras García, Marta (2004). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”. *Carabela*, nº5. Madrid: SGEL, pp.5-25. Disponível em: <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=PCcPVWtircc%3D&tabid=774&mid=1543&language=es-ES>. Consultado a 06-11-2015
- Higueras García, Marta (2008). “Nuevas técnicas para enseñar léxico”. In *V Encuentro Práctico de Profesores de ELE Wurzburg*. Madrid: Difusión, pp.79-85. Disponível em: <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>. Consultado a 05-11-2015.
- Instituto Cervantes (s/d). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. Consultado a 05-11-2015
- Latorre, António (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Márquez Vivas, Julia (2009). “El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2”. *RedELE*, nº17. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_05Vivas.pdf?documentId=0901e72b80dd728a Consultado a 10-11-2015
- Mecías, Maria Laura & Rodríguez, Núria (2009). “Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE”. *MarcoELE*, nº9. Disponível em http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales. Consultado a 28-12-2015.
- Ministério da Educação (2009). *Programa de Espanhol Nível de Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_continuacao.pdf. Consultado a 28-12-2015.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Artes gráficas Fernandes Ciudad.
- Moreira, J. A, Ferreira, A. G. & Almeida, A. C. (2012). *Communities of Inquiry em Blended Learning: o 3.º elemento do processo ensino-aprendizagem*. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Coord.), *Blended learning em Contexto Educativo: Perspectivas Teóricas e Práticas de Investigação* (pp.99-133). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pérez Benítez, Pedro (1994). “¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?”. In monografías marco ELE. ISSN 1885-2211/ núm. 8, 2009. *Didáctica del Español como lengua Extranjera*. Expolingua. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/expolingua1994.pdf>. Consultado a 08-12-2015.
- Ponce Rincón, Carolina (2011). “Te doy mi palabra si tú me das la tuya”. In *VIII Encuentro Práctico de ELE I.C Nápoles*. Madrid: Difusión, pp.163-330. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2011_ESP_11_VIIIEncuentropracticoELE/2011_ESP_05_18RINC%C3%93N.pdf?documentId=0901e72b810da42c. Consultado a 07-01-2016.
- Richards, Jack & Lockhart, Charles (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

- Sánchez Lobato & I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 491-510.
- Travalia, Carolina (2007). “El enfoque léxico aplicado a la enseñanza de la entonación en español”, in Balmaseda Maestu, E. (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), 2, 1021-1034.
- Vizcaíno Serrano, Cristina. (2010). *El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico*. Tese de Mestrado. Universidad de Jaén. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria_Master/CristinaVizcaino.html
- Woodward, Tessa (2002). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Editorial Edinumm.

ANEXOS

Anexo 1- Planificação da Unidade Didática



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE REAL - 151725
SEDE - ESCOLA BÁSICA DOS 2º E 3º CICLOS DE REAL.345635

Español Nivel III

Profesora: Teresina Preto

Grupo: 9º E

Clases 29, 30, 31 y 32 (180 min.)

5ª unidad –Alimentación, Salud y enfermedad

Fecha: 14 e 21/01/2015

OBJETIVOS	CONTENIDOS				ACTIVIDADES	RECURSOS/ MEDIOS/ APOYOS	EVALUACIÓN	TIEMPO
	TEÓRICOS		PROCEDI- MENTALES	ACTITUDI- NALES				
	LÉXICOS	COMUNI- CATIVOS						
-Desarrollar las competencias audiovisuales, de comprensión oral, de comprensión y expresión escrita. - Revisar léxico sobre las partes del cuerpo humano. - Introducir y consolidar léxico sobre la alimentación.	-Léxico de comida. -Léxico del cuerpo humano. -Léxico sobre enfermedad s. - Léxico sobre terapias alternativas.	- Interpretar oralmente una canción, un reportaje u otro audiovisual. - Opinar sobre el contenido de la canción, del reportaje o del audiovisual. - Producir enunciados orales gramaticalmente correctos. -Desarrollar/perfeccionar la	-Comprender globalmente mensajes orales y escritos. - Activar conocimientos previos para comprender mensajes audiovisuales - Inferir el significado de palabras desconocidas. -Utilizar estrategias personales para superar problemas de comprensión y	- Demostrar interés por las actividades y por el aprendizaje de la lengua española. - Respetar la participación en las tareas de los compañeros. - Valorar la relación de semejanza entre la lengua materna y la lengua extranjera. - Participar de forma reflexiva y asertiva en las actividades. - Reconocer la capacidad para	- Interpretar varios documentos audiovisuales: canción; reportaje; anuncios. - Interpretar correctamente imágenes y comentarlas. - Contestar oralmente y por escrito a preguntas. - Inducir reglas gramaticales. - Completar reglas gramaticales. - Escribir textos	-Pizarra; - Rotulador; - Ordenador; - Proyector; - Altavoces; - Cuadernos; - Bolígrafo; - Lápiz, goma; - Fichas de trabajo.	- Continua: Observación directa de trabajos realizados en clase y deberes. - Autoevaluación. - Comportamiento I: interés /empeño en las actividades y/o tareas pedidas o propuestas; comportamiento necesario; material asiduidad y	(2 clases de 90 minutos)

<p>- Introducir, ampliar y consolidar léxico sobre las enfermedades.</p> <p>- Saber interpretar un reportaje sobre la comida rápida y sus maleficios.</p> <p>- Usar correctamente el imperativo afirmativo y negativo de los verbos regulares e irregulares.</p> <p>- Leer un texto y comprenderlo.</p> <p><i>-Producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal (MCRL).</i></p> <p>-Reconocer y hablar sobre síntomas,</p>		<p>competencia comunicativa.</p> <p>- Hablar de experiencias personales.</p>		<p>de expresión escrita y oral.</p> <p>-Extraer de los textos orales y escritos información específica para contestar a preguntas.</p> <p>- Distinguir información relevante.</p> <p>-Activar conocimientos previos para comprender imágenes.</p> <p>-Reconocer la presencia del tiempo verbal en el texto y en su interpretación escrita.</p> <p>- Solucionar una ficha para activar y sistematizar conocimientos sobre varios temas.</p> <p>-Activar conocimientos previos para organizar de forma coherente la expresión</p>	<p>comprender globalmente enunciados orales y escritos sin necesitar comprender todos los elementos de los mismos.</p> <p>- Promover un clima de cooperación dentro de la clase para superar insuficiencias comunicativas.</p> <p>- Comprender que el error es una parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>- Identificar dificultades de aprendizaje.</p> <p>- Reconocer puntos fuertes de su competencia comunicativa.</p> <p>- Aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje.</p>		<p>puntualidad.</p>	
---	--	--	--	---	--	--	---------------------	--

<p>enfermedades y medicinas. - Expresar opiniones oralmente de forma correcta -Saber emplear correctamente las oraciones finales. -Activar conocimientos para organizar de forma coherente la expresión escrita.</p>				<p>escrita. -Consolidar vocabulario y gramática trabajados a lo largo de las clases. -Activar conocimientos previos para organizar de forma coherente la expresión oral y escribir los contenidos. - Reflexionar sobre los contenidos trabajados en clase.</p>					
---	--	--	--	---	--	--	--	--	--

Nota: Los materiales son de elaboración propia, excepto con indicación contraria.

Anexo 2- Ficha de exploración do videoclip

Español- 9ºE – Nivel B1- Unida didáctica 5- Alimentación, Salud y Enfermedad
14/01/2015

Ficha de Trabajo “¿Somos lo que comemos!”



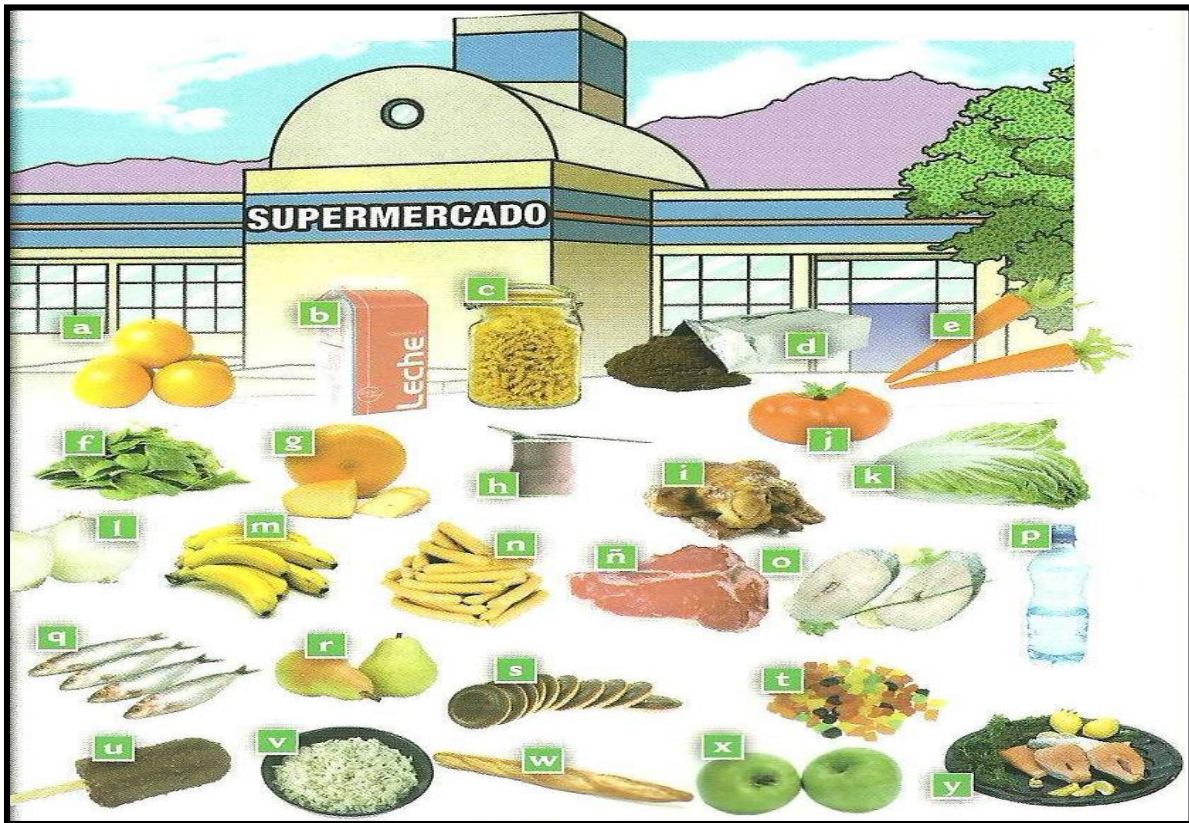
Música 1: *Somos lo que comemos:* www.youtube.com/watch?v=vKlpws



- ✚ ¿Qué alimentos están presentes en el videoclip?
- ✚ ¿En vuestra opinión, estos alimentos son saludables?
- ✚ ¿Por qué motivo la letra de la canción dice que somos lo que comemos?



1- Relaciona los alimentos de las imágenes con sus nombres correspondientes.



a) las naranjas	b)	c)	d) el café	e)
f)	g)	h) el yogur	i)	j)
k)	l)	m)	n)	ñ) la ternera
o)	p)	q)	r)	s)
t)	u)	v)	w)	X)
y)				

3- Clasifica los alimentos del ejercicio anterior en la columna correspondiente.

CARNE	PESCADO	LEGUMBRES	LÁCTEOS	VERDURAS Y HORTALIZA	OTROS

(Club Prisma, 10º, Edinumen, p. 20-21 - Adaptado)

4. Clasifica los platos de las imágenes en comida basura o comida saludable.



1-Hamburguesa



2- Ensalada mixta



3- Sopa de legumbres



4- Perrito caliente



5. Pizza



6. Gazpacho



7. Paella



8. Tortilla de patatas

Comida basura	Comida saludable

Profesora en prácticas: Teresina Preto

Anexo 3- Ficha de exploración da reportagem: “Comida rápida”

Ficha de Trabajo nº II- “Comida rápida”



Reportaje

1: Comida rápida <http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-nutricion-comida-rapida/1808050/>



1-Después de ver el reportaje sobre comida rápida, di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F)

- a) La comida rápida tiene buena fama.
- b) La calidad de los alimentos puede determinar que la comida rápida sea más o menos sana.
- c) Ninguna comida rápida es de calidad.
- d) Desde que sea esporádico y en cantidades adecuadas, el consumo de comida rápida no es malo para la salud.
- e) Una gran cantidad de carne es buena para la salud.
- f) La comida rápida rutinaria es una dieta equilibrada.

2) ¿Cuál es el ingrediente que más influye en la calidad de la comida rápida?

3) ¿De qué manera el consumo habitual de esta comida puede afectar nuestra salud?

4) ¿Qué alimentos debe tener, según Eulalia Vidal, una dieta equilibrada?

Anexo 4- Anúncios publicitários de medicamentos



Anúncio da aspirina Bayer (<https://www.youtube.com/watch?v=QjhD-LzPBqY>)



Anúncio de um xarope pediátrico para a tosse
(<https://www.youtube.com/watch?v=WpSq9ZBLcaY>)



Anúncio de um medicamento para a diarreia
(<https://www.youtube.com/watch?v=ILpXisy3NQk>)



Anúncio de um medicamento para a gripe e o resfriado
(<https://www.youtube.com/watch?v=u0OVebW4qLY>)

Anexo 5- Ficha de trabalho: “La salud Primero”

Español- 9ºE – Nivel B1- Unidad didáctica 5-Alimentación, *Salud y Enfermedad*
21/01/2015

Ficha de Trabajo nº III- “La salud primero”



1. Señala los síntomas de estas personas.



a) _____



b) _____



c) _____



e) _____

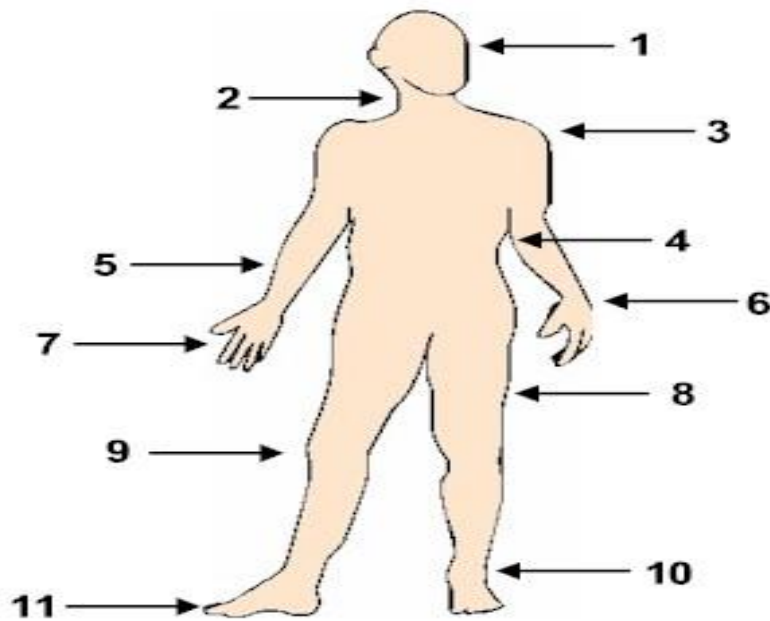


f) _____

g) _____

dolor de muelas; fiebre; dolor de oídos; dolor de cabeza;
escalofríos; mareos; dolor de espalda.

2. Relaciona los números con sus correspondientes partes del cuerpo.



- | | | |
|---------------------------------------|--|---|
| a. <input type="checkbox"/> La cabeza | e. <input type="checkbox"/> Los tobillos | h. <input type="checkbox"/> La rodilla |
| b. <input type="checkbox"/> Los pies | f. <input type="checkbox"/> Los codos | i. <input type="checkbox"/> Las piernas |
| c. <input type="checkbox"/> El cuello | g. <input type="checkbox"/> Los hombros | j. <input type="checkbox"/> El brazo |
| k. <input type="checkbox"/> La mano | l. <input type="checkbox"/> Los dedos | |

3. Teniendo en cuenta las publicidades y los otros síntomas de las imágenes completa los huecos con las palabras del recuadro.

toma una pastilla; curar el dolor de cabeza; tomar; medir; pase; tengan tos

- Me tomo una aspirina para _____.
- Los padres les dan a los niños jarabe para que no _____.
- Toma Fortasec para que te _____ la diarrea.
- Pongo el termómetro para _____ la temperatura.
- Antes de viajar _____ para que no te marees.

4. Completa las frases con el infinitivo o subjuntivo de los verbos del recuadro.

estar; resfriar; sacar; adelgazar; comprar; solucionar
--

- Hay que cuidar la alimentación para _____ sano.
- Cierro la puerta para que no te _____.
- Fui al dentista para que me _____ una muela.
- No debemos tomar pastillas para _____.
- Vamos a la farmacia para _____ la medicina.

Anexo 6- Desafío vocabular n°1

Español- 9ºE – Nivel B1

28/01/2015

Alumno: _____

Reto: ¿Y tú qué sabes sobre alimentación y salud?

1.a.

Carnes	Pescados	Legumbres	Lácteos	Verduras y hortalizas	Frutas	Otros

1. b.

Enfermedades	Medicinas

Anexo 7- Ficha de exploración do vídeo: “Carta de la Tierra a los humanos de hoy”

Ficha de comprensión audiovisual- “Carta de la tierra a os humanos de hoy”

<https://www.youtube.com/watch?v=SmQh-s1x7mA>



1. Tras ver el vídeo “*carta de la tierra a los humanos*” de hoy, elige la respuesta correcta.

1.1. ¿Si la tierra cumpliera años cuántos tendría hoy?

- a) 200 años. c) más o menos 4500 millones de años.
b) 4000 año. d) 1000 millones de años.

1.2. La tierra dice que aún es hermosa pero que no es la misma que hace cuarenta años. ¿Qué ha cambiado en nuestro planeta?(hay varias opciones)

- a) Los árboles han desaparecido (deforestación).
b) Los mares, ríos y lagos están muy limpios.
c) Los mares, ríos y lagos están llenos de basura (contaminación del agua).
d) Las sabanas tienen muchos más animales que antes.
e) Hay muchos más glaciares y más agua.
f) Muchos glaciares han desaparecido a causa del cambio climático.
g) Muchas especies animales se han extinguido.

1.3. ¿Quiénes son los responsables por estos cambios?

- a) Los hombres. b) Los animales.
b) La propia tierra.

Anexo 8- Ficha de trabajo sobre o Protocolo de Kioto

Español- 9ºE – Nivel B1- Unida didáctica 6- *Cuida tu Planeta* 25/02/2015



El Protocolo de Kioto



Antes de leer el texto, responde a las preguntas. Señala las afirmaciones verdaderas (V) y las falsas (F).

1. El protocolo de Kioto sobre el cambio climático es un acuerdo nacional.
2. Este acuerdo tiene como objetivo reducir las emisiones de gases provocadas por el calentamiento global.
3. Es un instrumento jurídico nacional poco importante destinado a luchar contra el cambio climático.
4. El Protocolo de Kioto contiene los compromisos asumidos por los países menos industrializados de reducir sus emisiones de algunos gases.

Anexo 9- Texto sobre o Protocolo de Kioto

Español- 9ºE – Nivel B1- Unida didáctica 6- *Cuida tu Planeta* 25/02/2015

Lee el texto y comprueba tus respuestas



Texto: *El Protocolo de Kioto*

El Protocolo de Kioto sobre el cambio climático es un acuerdo internacional que tiene por objetivo reducir las emisiones de gases provocadores del calentamiento global. Este instrumento se encuentra dentro del marco de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), suscrita en 1992 dentro de lo que se conoció como la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro. Es uno de los instrumentos jurídicos internacionales más importantes destinado a luchar contra el cambio climático. Contiene los compromisos asumidos por los países industrializados de reducir sus emisiones de algunos gases de efecto invernadero, responsables del calentamiento global.

http://europa.eu/legislation_summaries/environment/tackling_climate_change/128060_es.htm
(adaptado)

Anexo 10- Ficha de exploração do vídeo: “O Protocolo de los Garcia Ramos”

Ficha de comprensión audiovisual

A partir del visionado del vídeo http://www.youtube.com/watch?v=g8wRc_JFs8M responde a las siguientes preguntas:

1) Identifica el tema principal del vídeo.

2) ¿Quién es el emisor de la campaña publicitaria?

3) ¿A quién va dirigida la campaña publicitaria? ¿Cuál es el objetivo de dicha campaña?

4) ¿Quiénes son los protagonistas?

2. En un segundo visionado, identifica las medidas que van a llevar a cabo los diferentes miembros de la familia para luchar contra el cambio climático

Hija:

Hijo:

Madre:

Abuela:

Padre:

4. Busca en la siguiente sopa de letras 12 palabras en relación a la campaña publicitaria que has visto. Las palabras pueden estar en horizontal o vertical, e incluso en diagonal.

M	M	N	G	R	E	C	U	R	S	O	S	J	P	G
N	M	E	D	I	O	A	M	B	I	E	N	T	E	O
C	D	R	R	Z	D	K	A	I	J	U	M	X	W	B
M	Q	P	A	H	O	R	R	A	R	E	S	R	U	I
C	D	E	S	R	R	D	D	W	A	L	Z	A	Z	E
D	E	S	P	I	L	F	A	R	R	E	R	X	E	R
A	G	U	A	I	H	O	A	Q	J	C	T	X	V	N
N	Q	O	O	Q	B	N	H	F	N	T	Q	L	H	O
Y	D	E	S	P	I	L	F	A	R	R	A	R	R	D
M	A	N	I	F	E	S	T	A	C	I	Ó	N	Z	S
R	E	C	I	C	L	A	R	J	M	C	P	M	O	I
O	L	U	C	H	A	B	P	A	N	I	J	S	C	R
U	Z	E	N	E	R	G	I	A	D	D	M	W	E	T
R	B	C	O	N	T	A	M	I	N	A	R	Q	Y	D
G	V	Z	E	H	T	T	D	F	Q	D	H	C	M	S

<http://www.educacion.gob.es/francia/dms/consejeriasexteriores/francia/publicaciones/materialdidactico/materiales/ele2012b2.pdf> (adaptado)

**AGUA; AHORRAR
CONTAMINAR
DESPILFARRAR
ELECTRICIDAD; ENERGIA
GOBIERNO
LUCHA
MANIFESTACIÓN; MEDIO AMBIENTE
RECICLAR; RECURSOS**

Anexo 11 – Conteúdos das provas escrita e oral

Español- 9ºE – Nivel B1- Unida didáctica 6- *Cuida tu Planeta*

04/03/2015

CONTENIDOS PARA LA 4ª PRUEBA DE EVALUACIÓN ESCRITA Y ORAL DE ESPAÑOL

➤ **Libro del Alumno**

- Unidad 6 – Ecológicamente correcto: pp. 56-65

➤ **Cuaderno de Actividades**

- Unidad 6 – pp.24-27

➤ **Contenidos temáticos, lexicales y comunicativos:**

- Unidad 6 – Ecológicamente correcto :
 - Léxico del medio ambiente
 - Léxico del cambio climático
 - Recursos comunicativos para expresar sentimientos y opiniones
 - Recursos comunicativos para expresar obligaciones personales o impersonales
 - Recursos comunicativos para hacer valoraciones y recomendaciones

➤ **Contenidos gramaticales:**

- *Me preocupa, me molesta, no me importa que* + subjuntivo;
- *Es conveniente que, necesario, (no) hace falta* + infinitivo / + que + subjuntivo;
- *Hay que* + infinitivo.

➤ **Expresión escrita y oral:**

- Se darán dos de las siguientes opciones:
 - Redactar una carta, expresando preocupación por un problema medioambiental
 - Escribir un texto para ahorrar energía en casa
 - Redactar una entrevista (las preguntas y las respuestas) a un miembro de una ONG, por ejemplo de Greenpeace, sobre sus objetivos, sus preocupaciones y consejos para mejorar el futuro del planeta

Profesora en prácticas: Teresina Preto

Anexo 12- Teste escrito

4ª PRUEBA DE EVALUACIÓN ESCRITA DE ESPAÑOL

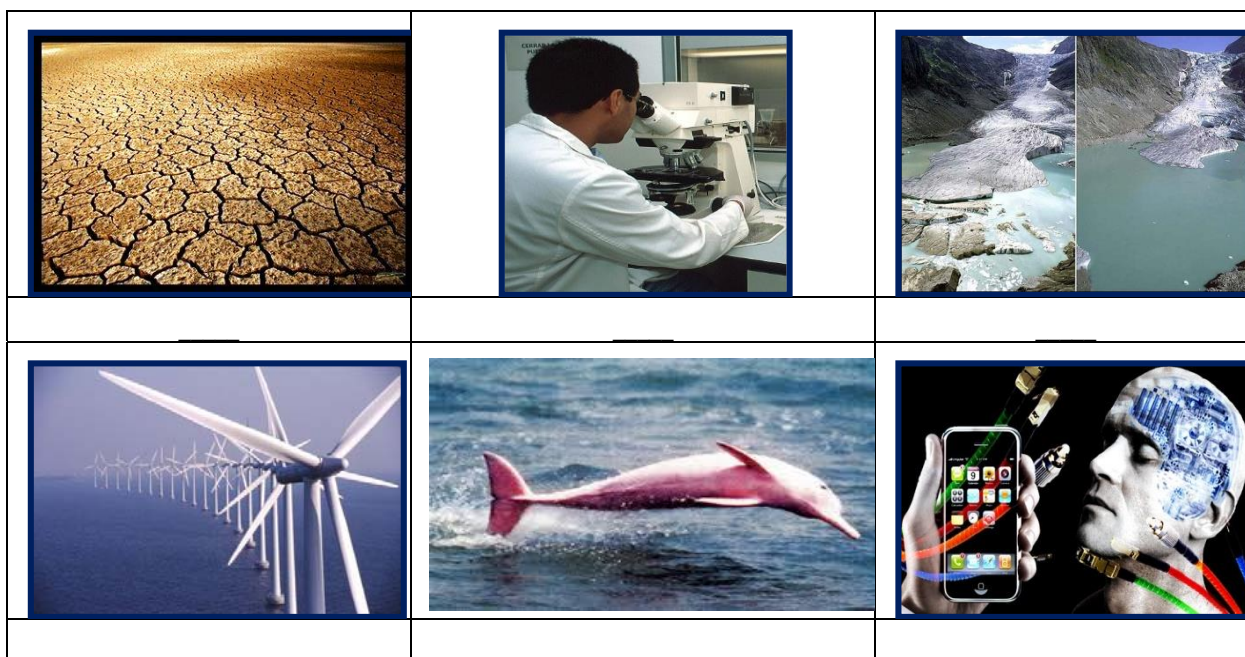
NOMBRE				
NÚMERO		GRUPO		FECHA
CALIFICACIÓN				FIRMA DEL E.E.

GRUPO I

ESCUCHA Y COMPRENDE

1. Escribe debajo de cada fotografía el tema que le corresponde.

- a) la sequía b) el deshielo de los Polos c) el uso de energía alternativas
 d) el avance tecnológico e) la investigación científica f) la extinción de especies animales



2. Escucha una conversación entre dos amigos que comentan una noticia y di si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones.

		V	F
A.	Pedro no sabe que hoy es el Día Mundial del Medio Ambiente.		
B.	María piensa que es importante que la gente celebre el Día Mundial del Medio Ambiente.		
C.	Pedro no cree que sea útil celebrar el día.		
D.	A Pedro le parece más importante que la gente haga algo a diario para cuidar el medio ambiente.		
E.	A María no le parece que la educación desde niños sea fundamental para aprender a cuidar el medio ambiente.		

GRUPO II

LEE Y COMPRENDE

1. Lee el texto.



En verano de 2008, España albergó uno de los acontecimientos culturales más importantes que existen a nivel mundial. Los ojos del mundo se pusieron sobre la ciudad de Zaragoza, donde desde el 14 de junio hasta el 14 de septiembre tuvo lugar la Exposición Internacional de 2008. Tanto el Gobierno como los organizadores previeron un éxito rotundo de público y participación, a tenor de las previsiones anticipadas de venta y reservas hoteleras y la experiencia española en la Exposición Universal que tuvo lugar en Sevilla hace más de 15 años.

El motivo elegido como tema específico para la exposición fue *Agua y Desarrollo Sostenible*, un asunto de máxima actualidad en los cinco continentes. El agua fue el elemento central de la Expo. De hecho, la superficie donde se celebró la muestra estaba situada a orillas del río Ebro, columna vertebral de la ciudad y orgullo de los zaragozanos. Todo giró alrededor del líquido elemento, desde la vanguardista arquitectura levantada para la ocasión hasta las exposiciones y muestras que se ubicaron dentro de los pabellones. Por ejemplo, uno de los edificios más emblemáticos fue el pabellón puente sobre el río, que simulaba las formas de un pez; o el nuevo acuario fluvial, que es el mayor del mundo y conta con especies de los cinco continentes.

Más allá de las formas y la estética, la Expo de Zaragoza también pretendió que se resaltarán los problemas medioambientales que afectan y se derivan del uso del agua, así como fomentar un debate en primera línea para buscar posibles soluciones. España atravesaba en esa época el período de sequía más grave de los últimos 60 años y era urgentemente necesaria una política hidráulica que asegurara el consumo humano y aprovechara los recursos hídricos allá donde se encontraran.

La escasez de agua y otros problemas asociados no era una preocupación nacional española, sino global; y la Expo tuvo la ocasión de poner voz a un planeta ahogado por los problemas ecológicos. Para colaborar con el medio ambiente se plantaron en el recinto de la exposición y en otras zonas de la ciudad más de 500.000 árboles. Además, para que la muestra fuera energéticamente autosuficiente y medioambientalmente sostenible, se procedió a la instalación de aerogeneradores, paneles solares y una planta para la fabricación de hidrógeno.

Más de 90 países tomaron parte en la Expo del agua. En esos meses, el mundo tuvo una cita en Zaragoza.



Fuente: <http://www.mepsyd.es/exterior/uk/es/tecla/nuevasteclas/tecla2008/C-04-08.pdf>

1.1. Tomando el texto como base, analiza si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos:

		V	F
A.	El tema elegido para la Expo Zaragoza 2008 fue la falta de agua.		
B.	La exposición se ubicó a orillas del río Ebro.		
C.	La Expo fue un escaparate de actividades deportivas acuáticas.		
D.	La carencia de agua era un problema creciente en España.		
E.	Se utilizaron energías alternativas para que la Expo fuera autosuficiente.		

2. ¿Qué significa la frase “la Expo tuvo la ocasión de poner voz a un planeta ahogado por los problemas ecológicos?” Explica por tus palabras.

3- ¿Qué se hizo para colaborar con el medio ambiente en Zaragoza?

GRUPO III

Competencia lingüística/Gramática

1. Lee las definiciones relacionadas con el medioambiente e escribe la expresión correspondiente.

A.	Precipitaciones que van acompañadas de ácidos sulfúrico y nítrico.	
B.	Calentamiento del aire atmosférico y, por tanto, de la superficie terrestre.	
C.	Liberación artificial de sustancias o energías que, directa o indirectamente, causan efectos adversos sobre el medio ambiente.	
D.	Proceso provocado generalmente por la acción humana, en la que se destruye la superficie forestal. Está directamente causada por la acción del hombre sobre la naturaleza, principalmente debido a las talas o quemas realizadas por la industria maderera, así como para la obtención de suelo para la agricultura y ganadería.	
E.	Conjunto de elementos bióticos y abióticos que integran un determinado espacio y que permiten el desarrollo de los ecosistemas y de la vida humana.	
F.	Modificación del clima que ha tenido lugar respecto de su historial a escala regional y global. En general, se trata de	

	cambios de orden natural, pero actualmente, se los encuentra asociados con el impacto humano sobre el planeta. Se trata de un fenómeno complejo que sólo puede ser observado y analizado mediante simulaciones computacionales.	
G.	Utilización de materiales, considerados desechos, como materia prima para la producción, lo que en principio proporciona beneficios ecológicos evidentes.	
H.	Las variadísimas formas de vida que se pueden desarrollar en un ambiente natural como ser plantas, animales, microorganismos y el material genético que los conforma.	

2. Completa las frases con los verbos del recuadro en la forma adecuada: Infinitivo o Subjuntivo.

cuidar	solucionar	Ser	usar	llevar
--------	------------	-----	------	--------

- a. A mi madre le gusta _____ los transportes públicos.
- b. A nosotros nos molesta que la gente no _____ el medio ambiente.
- c. A Juan no le gusta _____ los cristales al contenedor.
- d. A mis padres les preocupa que el gobierno no _____ los problemas medioambientales.
- e. A ti te interesa que la gente _____ ecologista.

3. Lee el texto y complétalo con los verbos del recuadro en la forma adecuada: Infinitivo o Subjuntivo.

tirar	colaborar	ser	avisar	encender	acampar
-------	-----------	-----	--------	----------	---------

Todos podemos colaborar

No hace falta (1) _____ un héroe para combatir los incendios forestales. Tan sólo hay que seguir unas sencillas normas:

- Si vamos a comer y pasar el día con los amigos al campo, no hay que (2) _____ fuego, es mejor llevar la comida preparada en casa. Un poco de viento puede avivar el fuego y producir graves daños.
- Es fundamental que no (3) _____ desperdicios. Las botellas abandonadas y los trozos de vidrio, además de ensuciar el monte, pueden ocasionar incendios.
- Es conveniente (4) _____ solamente en las zonas autorizadas.

-Es importante que todos nosotros (5) _____ con los profesionales que realizan la vigilancia y protección de la naturaleza.

-Por último, es imprescindible que (6) _____ a las autoridades cuando veas un fuego llamando al teléfono de emergencia 112.

GRUPO IV

ESCRIBE

1. Lee la noticia a continuación.

El Gobierno y los alcaldes creen que hay que "poner coto" al tráfico en las ciudades
Madrid, 22 febrero (EFE).

El ministro del Interior, Alfredo Pérez Rubalcaba, se ha mostrado hoy convencido de que no puede seguir creciendo el tráfico en las ciudades y que hay que "poner coto" al vehículo privado en las zonas urbanas, opinión que comparten muchos alcaldes que han apostado por "devolver la calle" a los ciudadanos.

"Todos somos conscientes de que no puede seguir aumentando el tráfico, con sus secuelas, que son contaminación, los destrozos urbanos o el deterioro del paisaje", ha alertado Rubalcaba.

Una visión que comparten los alcaldes de una veintena de ciudades españolas, de pequeño a gran tamaño, que han apostado claramente por la peatonalización del centro urbano y el fomento del transporte público y la bicicleta.

Adaptado de: <http://es.noticias.yahoo.com/>

Anexo 13- Guião para o teste oral

Guión para la 4ª prueba de evaluación oral de Español - 9ºE 2014/2015

Unidad6: *Cuida tu Planeta*

Tiempo: Entre cinco y ocho minutos



- 1- En parejas, vais a simular una entrevista a un miembro de una ONG, por ejemplo, de Greenpeace.
- 2- Uno de vosotros es el entrevistador y otro el entrevistado.
- 3- El entrevistador tiene que presentar al entrevistado.
- 4- El entrevistado saluda al entrevistador.
- 5- El entrevistador hace las preguntas sobre las preocupaciones de la ONG, sus preocupaciones y sus consejos para mejorar el futuro del planeta.
- 6- El miembro de la ONG responde.
- 7- Habla uno cada vez y no se interrumpen.
- 8- Al final de la conversación el entrevistador agradece la disponibilidad del entrevistado.
- 9- El miembro de la ONG agradece la invitación.

Nota: No está permitido leer las notas durante la prueba.

¡Qué os vaya bien!

La profesora en prácticas: Teresina Preto

Anexo 14- Critérios de correção do teste escrito

Criterios de calificación de la prueba escrita de Español

1. CRITERIOS GENERALES

La calificación dada a cada respuesta resulta de la aplicación de los criterios generales y de los criterios específicos de calificación presentados para cada grupo y está definida por un número, previsto en la tabla de calificación.

Las respuestas que sean ilegibles o que no puedan ser claramente identificadas serán calificadas con cero puntos. Sin embargo, cuando haya omisión o confusión en la identificación de una respuesta, esta puede ser calificada siempre que sea posible identificar, de forma inequívoca, el ítem al que corresponde.

Cualquier respuesta que contenga elementos no previstos en los criterios específicos de calificación, pero que sea científicamente válida y adecuada, será calificada según procedimientos análogos a los previstos en los descriptores presentados.

Teniendo en cuenta la tipología de los ejercicios solo se califican las respuestas que estén totalmente correctas e inequívocas, no existen justificaciones para atribuir calificaciones parciales.

Por cada error ortográfico o de falta de concordancia se descontará 0.5 puntos en todas las respuestas, excepto en el grupo IV que tiene descriptores específicos para los errores.

Los objetivos de las preguntas dos y tres del II grupo son de comprensión/interpretación lectora, por eso no serán descontados puntos por los errores ortográficos.

2. CRITERIOS ESPECÍFICOS

GRUPO I - ESCUCHA Y COMPRENDE (16 puntos)		
Fecha	miércoles, 11 de marzo de 2015	2 puntos
	La fecha correcta con un error de acentuación en el día de la semana.	1,5 puntos
	Error en la forma escrita del mes.	1 punto
	Error en el día de la semana y en la forma escrita del mes.	0 puntos
1.	a) la sequía e) la investigación científica b) el deshielo de los Polos c) el uso de energías alternativas f) la extinción de especies animales d) el avance tecnológico	6 puntos (1x6)
2.	A)V B)V C)V D)V E)F	10 puntos (2x5)
GRUPO II - LEE Y COMPRENDE (15 puntos)		
1.	A) F B) V C) F D) V E) V	5 puntos (1x5)
2.	La expresión significa que en la Expo de Sevilla estuvieron no solamente presentes los problemas del medio ambiente de España, sino también los problemas medioambientales que afectan a todo el planeta: como la sequía y el desarrollo sostenible.	5 puntos
	Respuesta por otras palabras, con algunos errores ortográficos y de estructura que no perjudican la comprensión del texto.	3- 4puntos
	Respuesta parcialmente correcta, con muchos errores de estructura que convierten texto casi incomprensible.	1-2 puntos
	No respeta el tema de la pregunta; revela muchas deficiencias de estructura que perjudican la comprensión del texto.	0 puntos
3.	En Zaragoza, para colaborar con el medio ambiente, se plantaron en el recinto de la exposición y en otras zonas de la ciudad más de 500.000 árboles y se utilizaron energías alternativas.	5puntos

	Respuesta por otras palabras, con algunos errores ortográficos y de estructura que no perjudican la comprensión del texto.	3-4 puntos	
	Respuesta parcialmente correcta, con muchos errores de estructura que convierten el texto casi incomprensible.	1-2 puntos	
	No respeta el tema de la pregunta; revela muchas deficiencias de estructura que perjudican la comprensión del texto.	0 puntos	
GRUPO III - Competencia comunicativa / Vocabulario / Gramática (38 puntos)			
1.	A. Lluvias ácidas B. Efecto invernadero C. Contaminación D. Deforestación E. Medio ambiente F. Cambio climático G. Reciclado H. Biodiversidad	16 puntos (8x3)	
2.	a. usar b. cuide c. llevar d. solucione e. sea	10 puntos (2x5)	
3.	1- ser 2- encender 3- tires 4- acampar 5- colaboremos 6- avises	12 puntos (2x6)	
GRUPO IV – ESCRIBE (29 puntos)			
1	Adecua al tema, a la situación de comunicación: responde a las funciones esperadas, con un registro adecuado, con desarrollo suficiente.	4pts	Adecuación al Tema (4 puntos)
	Respeto las instrucciones en lo que se refiere al tema propuesto, pero solo refiere parcialmente la preocupación del medio ambiente, con un registro algo adecuado, sin desarrollo suficiente.	3pts	
	Nivel intermedio	2pts	
	Respeto globalmente el tema propuesto, refiriendo la preocupación con poca claridad.	1pts	
	Ignora totalmente el tema propuesto y la situación de comunicación.	0	

1	Organización y estructura interna adecuadas al tipo de texto; las ideas son coherentes y no se reproducen repeticiones	5 pts	Organización y estructura interna (5 puntos)
	Desarrolla el tema de forma casi clara, distribuyendo la información por párrafos, articulados con conectores diversificados y bien puntuados.	4.pts	
	Nivel intermedio	3.pts	
	Desarrolla el tema de forma poco clara, presentando desvíos, redundancias, repeticiones u omisiones de información.	2.pts	
	Nivel intermedio	1.pts	
	Produce un texto con frases sueltas y desordenadas, transmitiendo información no requerida o poco inteligible.	0.pts	
	No hay interferencias de la lengua materna, el vocabulario es adecuado y variado.	5pts	Vocabulario (5 puntos)
	Utiliza vocabulario adecuado y algo variado, casi siempre con el tiempo verbal adecuado y correcto, manteniendo las coordenadas de enunciación (tiempo y persona) adoptadas inicialmente.	4.pts	
	Nivel intermedio	3.pts	
	Utiliza vocabulario adecuado, aunque poco variado y por veces con algunas impropiedades.	2.pts	
	Nivel intermedio	1.pts	
	Utiliza vocabulario muy elemental y limitado con elevado grado de redundancia y, muchas veces, con impropiedades que afectan la inteligibilidad del texto.	0.pts	
	Utiliza el tiempo verbal adecuado, manteniendo las coordenadas de enunciación (tiempo y persona) adoptadas inicialmente.	5.pts	Gramática (5 puntos)
	Utiliza, la gran parte de las veces, el tiempo verbal adecuado, manteniendo las coordenadas de enunciación (tiempo y persona) adoptadas inicialmente.	4.pts	
	Nivel intermedio	3.pts	
	Utiliza el tiempo verbal adecuado, aunque presente algunos desvíos de las coordenadas de enunciación iniciales.	2.pts	
	Nivel intermedio	1.pts	
	No utiliza el tiempo verbal adecuado.	0.pts	
	Produce un texto con 60 palabras.	5.pts	Extensión (5 puntos)
	Produce un texto con un mínimo de 40 palabras.	4.pts	
Nivel intermedio	3.pts		
Produce un texto con menos de 20 o más de 80 palabras.	2.pts		

	Nivel intermedio	1.pts	Ortografía (5 puntos)
	Produce un texto con menos 20 o con más de 100 palabras.	0.pts	
	0 errores	5.pts	
	Entre 2 y 4 errores	4.pts	
	Entre 5 y 7 errores	3.pts	
	Entre 8 y 10 errores	2.pts	
	Entre 11 y 13 errores	1.pts	
	Más de 14 errores	0.pts	

2- Ejercicio de Comprensión auditiva

Transcripción

María: Pedro, ¿has visto qué día se celebra hoy? Se celebra el Día Mundial del Medio Ambiente?

Pedro: Ah, ¿sí? No tenía ni idea.

María: Y algunas ONG han organizado varios talleres y actividades en la plaza Colón. A mí me parece una gran idea, ¿tú qué opinas?

Pedro: Yo creo que acordarse solo un día del medio ambiente no sirve para nada.

María: ¡Cómo eres! A mí me parece fenomenal que haya días así y que la gente salga a la calle para hacer cosas.

Pedro: Para mí, es más importante que todos los días la gente separe y recicle la basura, que consuma menos agua, que use el transporte público...

María: Claro, claro. Pero en mi opinión, celebrar este día sirve precisamente para que los medios de comunicación, las ONG, las organizaciones internacionales, etcétera nos recuerden qué podemos hacer para cuidar el medio ambiente.

Pedro: Ya, pero yo no creo que la gente se concencie así, En mi opinión la educación desde niños es lo fundamental

María: Estoy de acuerdo contigo en que la educación es muy importante, pero creo que celebrar estos días no sirve para nada.

Anexo 15- Critérios de Avaliação da prova oral

Criterios de evaluación de la 4º prueba oral – 9ºE 2014/2015

Unidad6: *Cuida tu Planeta*

- Tiempo de preparación 27 minutos de la clase anterior.
- Al alumno, durante la prueba, no le estará permitido leer las notas.
- La prueba oral tendrá una duración de 5 a 8 minutos y será calificada cualitativamente y también cuantitativamente (de 0 a 100 puntos).
- Los parámetros evaluados serán la expresión (30%); el vocabulario y la gramática (25%); la pronunciación y la entonación (25%); la expresividad y el ritmo del discurso (20%).

<u>Expresión oral (100 Puntos)</u>		
El alumno se expresa de forma coherente, organizada y completa.	30 pts	Expresión (30 puntos)
El alumno se expresa de forma coherente, aunque su discurso sea un poco desordenado e incompleto.	24 pts	
El alumno se expresa de forma poco coherente, su discurso es desordenado e incompleto.	18 pts	
El alumno se expresa de forma incoherente, su discurso es desordenado e incompleto.	12 pts	
El alumno se expresa de forma totalmente incoherente, su discurso es muy desordenado e incompleto.	6 pts	
El alumno utiliza correctamente el vocabulario y las construcciones gramaticales, evita las repeticiones y conoce sinónimos. No hay interferencias de la lengua materna.	25pts	Vocabulario y Gramática (25 puntos)
Utiliza vocabulario adecuado y algo variado, casi siempre con el tiempo verbal adecuado y correcto, manteniendo las coordenadas de enunciación (tiempo y persona). Con pocas interferencias de la lengua materna.	20 pts	
Utiliza vocabulario adecuado, aunque poco variado y a veces con algunas impropiedades e incorrecciones gramaticales. Hay algunas interferencias de la lengua materna.	15 pts	

Utiliza vocabulario elemental y limitado, con redundancia y, muchas veces, con impropiedades que afectan la inteligibilidad del texto. Con incorrecciones gramaticales.	10 pts	Pronunciación y entonación (25puntos)
Utiliza vocabulario elemental y limitado con elevado grado de redundancia y, muchas veces, con impropiedades que afectan la inteligibilidad del texto. Con muchas incorrecciones gramaticales y muchas interferencias de la lengua materna	5pts	
Presenta pronunciación correcta y entonación clara y natural.	25 pts	
Presenta pronunciación casi correcta, entonación clara aunque a veces un poco forzada.	20 pts	
Presenta pronunciación incorrecta algunas veces, la entonación poco clara y forzada.	15pts	
Presenta pronunciación incorrecta en gran parte del discurso, la entonación no es clara y es bastante forzada.	10pts	
Presenta pronunciación totalmente incorrecta en todo el discurso, la entonación no es clara.	5pts	Expresividad y ritmo (20 puntos)
Es muy expresivo y habla a un ritmo totalmente adecuado.	20pts	
Es expresivo y el ritmo es casi siempre adecuado.	16pts	
Es algo expresivo, pero el ritmo pocas veces es el adecuado.	12 pts	
Es poco expresivo y el ritmo raramente es el adecuado.	8pts	
No es nada expresivo y el ritmo es totalmente inadecuado.	4pts	

Profesora en prácticas: Teresina Preto

Anexo 16- Desafío Vocabular n°2

Español- 9ºE - Nivel B1- Unida didáctica 7- *Un buen trabajo*
08/04/2015

Alumno: _____

Reto: ¿Y tú qué sabes sobre el medio ambiente, sus problemas y medidas para cuidarlo?

1. En un minuto, escribe el máximo de problemas ambientales que conozcas.

Problemas ambientales:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. En dos minutos, escribe medidas para cuidar el planeta.

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____
- 9) _____
- 10) _____
- 11) _____
- 12) _____

Anexo 17- Ficha de comprensión audiovisual sobre o teletrabajo

Ficha de comprensión audiovisual: ¿Qué es el teletrabajo?



<https://www.youtube.com/watch?v=6Ai-HcLyNOM>



1) Después de ver el vídeo: *¿Qué es el teletrabajo?*, responde a las preguntas.

1.1. ¿Qué significa la palabra teletrabajo?

2. Señala V y F. Corrige las afirmaciones falsas.

- a) En esta modalidad de empleo el trabajador tiene de trabajar en la empresa.
- b) A través de esta modalidad el trabajador convierte su casa en su oficina, utilizando las TIC.
- c) Entre las modalidades más conocidas del teletrabajo se destacan: móvil; autónomo y suplementario.
- d) En la modalidad suplementario, el trabajador realiza todas sus funciones en casa.
- e) Con el teletrabajo se ahorra combustible.
- f) El teletrabajo beneficia a las personas con discapacidad.
- g) En el teletrabajo, las personas están aisladas del resto de los compañeros.
- h) El teletrabajo funciona siempre bien.

Corrección:

3- Elabora, con tu compañero, una lista de ventajas y desventajas del teletrabajo.

Ventajas	Desventajas

Anexo 18- Questionário



El presente cuestionario se integra en las prácticas de la profesora Teresina Preto. Tiene como objetivo saber tu opinión sobre las actividades desarrolladas a lo largo de las clases.

Presta mucha atención y responde con sinceridad.

Sexo: _____

Edad: _____

1- De uno (1- no me ha gustado nada) a cinco (5- me ha gustado mucho), clasifica qué método te ha gustado más y cuál te ha gustado menos en las clases de la profesora.

- a) Textos
- b) Medios audiovisuales
- c) Sopa de letras
- d) Fichas de trabajo
- e) Reto

2- ¿Crees que la utilización de los audiovisuales en clase ha sido importante para el aprendizaje de léxico? ¿Por qué?

3. - Acuérdate de los audiovisuales utilizados en clase, de uno (poco) a cinco (mucho), clasifica cuál te ha gustado más y cuál te ha gustado menos.

- a) Videoclip “*Somos lo que comemos*”.
- b) Programa de televisión sobre Comida rápida.
- c) Anuncios sobre medicinas españolas.
- d) Cortometraje “*Carta de la Tierra a los Humanos*”.
- e) Campaña de sensibilización “*El Protocolo de los García Ramos*”.
- f) Vídeo ELE “*Las profesiones*”.
- g) Vídeo ¿*Qué es el teletrabajo?*

3.2. Justifica tus opciones.

a) _____ me ha gustado más porque _____

b) El audiovisual _____ no me ha gustado porque _____

3.3. ¿Con qué audiovisual crees que has memorizado más vocabulario? ¿Por qué?

¡Muchas gracias por tu colaboración!

La profesora en prácticas: Teresina Preto

Anexo 19- Desafío Vocabular nº3

Alumno: _____

Reto: ¿Y tú qué sabes sobre qué es un buen trabajo?

1-En un minuto, escribe el máximo de profesiones que conozcas.

2- En un minuto, escribe cuáles son, en tu opinión, las características de un buen trabajo.

3- En dos minutos, escribe ventajas y desventajas del teletrabajo.

Ventajas	Desventajas