



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Carla Sofia Castro Santos

2º Ciclo de Estudos em

Ensino do Português e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

2013

Orientador: Prof. Dr. Rogelio José Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/

Projeto/IPP:

Versão definitiva

“Antes incluso de lograr la perfección gramatical, el vocabulario “saca de apuros” a hablantes principiantes de cualquier lengua.”

María Martín Mohedano, *La enseñanza del léxico español a través de internet. Análisis y comentarios de páginas Web*

RESUMO

O presente trabalho de investigação insere-se no âmbito da realização do estágio pedagógico supervisionado do mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário e tem como *principal objetivo* demonstrar a importância do vocabulário na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira nos níveis iniciais, defendendo-se essencialmente uma abordagem focada na motivação e na variedade das estratégias implementadas, direcionada para a aquisição e o uso do vocabulário em contextos de comunicação oral e escrita, para que haja aprendizagem efetiva das bases da língua ao nível do vocabulário por alunos portugueses.

De forma a concretizar este objetivo, na *parte teórica* deste estudo, esclarecemos algumas questões terminológicas, explicamos aspetos essenciais do processo de aquisição do vocabulário, abordamos as metodologias mais recentes para a aprendizagem do vocabulário e exploramos estratégias de aprendizagem na aquisição e uso do vocabulário e, na *parte prática*, depois de um reconhecimento do contexto de intervenção, privilegiamos o estudo e a análise/reflexão de várias estratégias e materiais pedagógicos utilizados dentro e fora da sala de aula como componente essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências comunicativas, incidindo essencialmente na componente lexical da língua. Por fim, analisamos os resultados obtidos ao longo do processo e no inquérito aplicado aos discentes sobre a eficácia das várias estratégias aplicadas para a aquisição e utilização do vocabulário, chegando-se à conclusão de que o facto de as atividades terem sido lúdicas e diversificadas proporcionou o sucesso do processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a aquisição e o uso do vocabulário; motivou os alunos; permitiu uma abordagem comunicativa e contribuiu para o aumento da autonomia dos discentes.

RESUMEN

Este trabajo de investigación está relacionado con las prácticas que forman parte del máster en “Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário” y tiene como *principal objetivo* demostrar la importancia del vocabulario en el aprendizaje del español como lengua extranjera en los niveles iniciales, defendiéndose un abordaje centrado en la motivación y en la variedad de las estrategias utilizadas, orientada para la adquisición y el uso del vocabulario en contextos de comunicación oral y escrita, para que haya aprendizaje efectivo de las bases de la lengua al nivel del vocabulario por alumnos portugueses.

Para concretar este objetivo, en la *parte teórica* de este estudio, aclaramos algunas cuestiones terminológicas, explicamos aspectos esenciales del proceso de adquisición del vocabulario, abordamos las metodologías más recientes en el aprendizaje del vocabulario y explotamos estrategias de aprendizaje en la adquisición y el uso del vocabulario y, en la *parte práctica*, después de un reconocimiento del contexto de intervención, privilegiamos el estudio y el análisis/la reflexión de varias estrategias/materiales pedagógicos utilizados dentro y fuera de la clase como parte importante del desarrollo y perfeccionamiento de las competencias comunicativas, haciendo hincapié en la componente lexical de la lengua. Al final, analizamos los resultados obtenidos a lo largo del proceso y en la encuesta a los alumnos sobre la eficacia de varias estrategias usadas para la adquisición y utilización del vocabulario, concluyéndose que las actividades lúdicas y variadas facilitan el éxito en el proceso de enseñanza/aprendizaje con respecto a la adquisición y al uso del vocabulario, motivan a los estudiantes, permiten un abordaje comunicativo y aumentan la autonomía de los alumnos.

ABSTRACT

The present investigation work falls within the scope of the supervised pedagogical training for the Master in Teaching Portuguese in the Lower and Higher Secondary School and Spanish in the Lower and Higher Secondary School. Its *main goal* is to show the importance of vocabulary in teaching Spanish as a foreign language in the first levels, essentially defending an approach focused on motivation and the variation of implemented strategies, directed to the acquisition and use of vocabulary in oral and written communication contexts, so that there is effective learning of the language basic vocabulary by Portuguese students.

In order to accomplish this goal, in the *theoretical part* of this study, we have clarified some terminological queries, we have explained fundamental aspects of the acquisition process regarding vocabulary, we have approached the most recent methodologies for vocabulary learning and we have explored learning strategies for the acquisition and use of vocabulary and, in the *practical part*, after analyzing the context for intervention, we decide to privilege the study and analysis/reflection of various strategies/pedagogical materials that were used in and out of the classroom as essential components for the development and improvement of communicational skills, focusing essentially on the lexical component of the language. Finally, we analyzed the results obtained during the long process and in the questionnaire given to the pupils about the effectiveness of the various strategies applied in the acquisition and use of vocabulary and reached the conclusion that the activities being playful and diversified have provided success in the teaching/learning process, helping to the acquisition and use of vocabulary; motivated students; allowed a communicational approach and contributed to the increasing autonomy of pupils.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Rogelio Ponce de León Romeo, por ter aceitado orientar este trabalho.

Aos meus pais, pelo amor, orgulho, incentivo e apoio incondicionais.

Aos meus amigos, pela preocupação, carinho e apoio, em especial à Cláudia Silva, à Sónia Ramadas, à Isabel Oliveira, à Olga Gordino e à Vanessa Granja.

À minha orientadora de estágio, Manuela Nunes, pela compreensão e ajuda.

À Dr.^a Ana Isabel Sousa, pela orientação bibliográfica ao nível da psicologia educacional.

A Deus e aos meus avós, por terem estado sempre lá...

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| Capítulo I – Introdução | 6 |
| Capítulo II – Fundamentos teóricos | 8 |
| 2.1.O ensino/aprendizagem do vocabulário em ELE: | 8 |
| 2.1.1. Questões terminológicas: léxico, vocabulário, elementos lexicais e unidades léxicas8 | |
| 2.1.2. O processo de aquisição do vocabulário:..... | 9 |
| 2.1.2.1. O que implica conhecer uma unidade léxica?..... | 9 |
| 2.1.2.2. Como se aprende um vocábulo?..... | 10 |
| 2.1.2.3. Que vocábulos aprender? | 15 |
| 2.1.3. Metodologias para a aprendizagem do vocabulário:..... | 19 |
| 2.1.3.1. Enfoque comunicativo | 19 |
| 2.1.3.2. Enfoque lexical | 22 |
| 2.1.4. Estratégias de aprendizagem do vocabulário | 24 |
| Capítulo III – Análise da prática pedagógica | 32 |
| 3.1. Caracterização do estabelecimento escolar cooperante e dos participantes do estudo | 32 |
| 3.2. Elaboração do <i>corpus</i> de estudo | 35 |
| 3.3. Materiais pedagógicos e metodologias utilizados | 38 |
| 3.4. Análise do inquérito proposto aos alunos | 45 |
| 3.5. Síntese avaliativa das atividades desenvolvidas | 58 |
| Capítulo IV – Conclusão | 67 |
| Bibliografia | 69 |
| Anexos..... | 1 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Importância da aprendizagem do vocabulário para aprender espanhol | 46 |
| Gráfico 2 – Aprendo vocabulário novo em todas as aulas..... | 47 |
| Gráfico 3 - Quando leio, entendo o significado das palavras pelo contexto | 47 |
| Gráfico 4 - Recorro frequentemente ao dicionário | 48 |
| Gráfico 5 - Utilizo estratégias de memorização de vocabulário | 49 |
| Gráfico 6 - Estratégias de memorização de vocabulário mais utilizadas..... | 50 |
| Gráfico 7 - Estratégias de memorização de vocabulário mais utilizadas no 8º ano | 51 |
| Gráfico 8 - Estratégias de memorização de vocabulário mais utilizadas no 11º ano | 52 |
| Gráfico 9 - Fatores que dificultam a aprendizagem de vocabulário no 8º ano | 53 |
| Gráfico 10 - Fatores que dificultam a aprendizagem de vocabulário no 11º ano | 53 |
| Gráfico 11 - Utilidade de várias atividades/exercícios na aprendizagem de vocabulário no 8º ano..... | 55 |
| Gráfico 12 - Utilidade de várias atividades/exercícios na aprendizagem de vocabulário no 11º ano..... | 56 |
| Gráfico 13 - Recorro ao vocabulário novo para melhorar a minha compreensão e expressão . | 58 |
| Gráfico 14 - Resultados obtidos na avaliação do vocabulário ao longo do ano letivo | 60 |
| Gráfico 15 - Melhorei a forma de aprender vocabulário..... | 60 |
| Gráfico 16 - Utilizo estratégias para esclarecer dúvidas de vocabulário | 61 |
| Gráfico 17 - Utilizo palavras novas, mesmo com erros, evitando permanecer em silêncio com medo de os dar | 62 |
| Gráfico 18 - Presto atenção às correções dos meus erros de vocabulário e às explicações da professora | 62 |
| Gráfico 19 - Uso vocabulário que já conheço quando falo ou escrevo | 63 |
| Gráfico 20 - Reflito sobre as diferenças e as semelhanças do vocabulário em português e espanhol | 65 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo A - "Conoce la ciudad de Madrid" - cartões para relacionar imagens com vocábulos..... | 1 |
| Anexo B - "Conoce la ciudad de Madrid" - ficha de trabalho para organizar vocábulos e/ou expressões em áreas temáticas | 5 |
| Anexo C - "Ir de compras a una tienda de ropa" - ficha de trabalho com exercício para procurar vocábulos numa sopa de letras e/ou elaborar uma segunda determinadas indicações..... | 6 |
| Anexo D - "¿Vamos al cine?" - ficha de trabalho para relacionar vocábulos com as suas definições | 7 |
| Anexo E - "Yo y los demás: descripción, intereses y preferencias" - jogo do dominó para praticar e introduzir vocabulário relativo aos tempos livres | 9 |
| Anexo F - "¿Vamos al cine?" - bingo para rever o vocabulário relacionado com os tempos livres | 13 |
| Anexo G - "¿Vamos al cine?" - PowerPoint/jogo de memorização para praticar e introduzir vocabulário relacionado com o cinema | 23 |
| Anexo H - "Ir de compras a una tienda de ropa" - objetos reais para introduzir vocabulário novo..... | 25 |
| Anexo I - "¿Vamos al cine?" - audição e ficha de trabalho para rever e introduzir vocabulário relacionado com o cinema | 26 |
| Anexo J - "¿Vamos al cine?" - ficha de trabalho para relacionar verbos e nomes (combinações) | 27 |
| Anexo K - "¿Vamos al cine?" - ficha informativa e de trabalho e jornal <i>El Correo Gallego</i> para simular uma conversa telefónica a convidar um amigo para ir ao cinema | 28 |
| Anexo L - "Ir de compras a una tienda de ropa" - cartões para dramatizar pequenos diálogos numa loja de roupa e fotografia de uma dramatização em sala de aula..... | 30 |
| Anexo M - "Yo y los demás: descripción, intereses y preferencias" - uma ficha de trabalho com perguntas de interpretação sobre um texto escrito em que o vocabulário é trabalhado de forma implícita | 32 |
| Anexo N - "Conoce la ciudad de Madrid" - uma ficha de trabalho para relacionar informações de um texto escrito com diferentes imagens, sendo o vocabulário trabalhado de forma implícita..... | 34 |
| Anexo O - "Yo y los demás: descripción, intereses y preferencias" - audição e ficha de trabalho para exercitar a compreensão oral, sendo o vocabulário trabalhado de forma implícita..... | 36 |
| Anexo P - Inquérito proposto aos alunos | 37 |
| Anexo Q - Sítios na <i>Internet</i> para os alunos praticarem vocabulário | 46 |

| | |
|---|----|
| Anexo R - Tabela de avaliação formativa do professor | 47 |
| Anexo S - Tabela de autoavaliação dos alunos | 48 |

ABREVIATURAS/SIGLAS

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

Capítulo I – Introdução

Para além da preocupação que é dada normalmente ao funcionamento da língua, a abordagem do vocabulário no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira revela-se de extrema importância, na medida em que se pretende que um aluno tenha um domínio da língua meta semelhante ao de um falante nativo. Parafraseando Marta Higuera (1996: 112), que corrobora esta afirmação, costumam ser os erros lexicais os que dificultam a compreensão, sendo que estes não se toleram tão facilmente como os gramaticais.

Daí advém que a forma como os discentes aprendem eficazmente o vocabulário seja uma questão intemporal que tem sido abordada por várias metodologias, tendo vindo a assumir uma relevância crescente. Este estudo está, assim, orientado para a competência lexical dos alunos, propondo-se algumas sugestões que possam ampliá-la e enriquecê-la.

A aquisição do vocabulário nos níveis iniciais revela-se também essencial para despertar o interesse e a motivação dos alunos pela disciplina de espanhol. Na verdade, nem sempre o recurso aos manuais adotados, a escolha do vocabulário a ensinar e a forma de o fazer resultam em aprendizagens produtivas e efetivas deste. Aquando da sua lecionação, deve ter-se sempre como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, motivando-os e preparando-os, desta forma, para interagir em situações reais da sociedade nos países da língua meta.

Um dos principais objetivos deste trabalho é, com base no processo de aquisição do vocabulário, provar a necessidade de um ensino motivador deste com recurso a estratégias diversificadas nos níveis iniciais, comprovando, na prática, o sucesso destas opções para a aquisição e o uso ativo do vocabulário, sendo este domínio transversal a todas as competências. Outra finalidade deste estudo é demonstrar a importância do desenvolvimento da autonomia dos discentes, para que sejam sujeitos ativos numa aprendizagem contínua do espanhol, consciencializando-os de estratégias que facilitam o seu processo de ensino/aprendizagem.

Para cumprir os objetivos propostos, na primeira parte desta investigação centramo-nos na explicação do processo de aquisição do vocabulário, abordando

aspectos como o que implica “aprender” um vocábulo, a forma como se aprende um vocábulo e a seleção dos vocábulos a aprender. Seguidamente, explicitamos as principais metodologias para a aprendizagem do vocabulário, nomeadamente o enfoque comunicativo e o lexical. Posteriormente, apresentamos e refletimos sobre as principais estratégias de aprendizagem na aquisição e no uso do vocabulário. Por sua vez, na segunda parte do trabalho, referimo-nos à aplicação prática, apresentando os materiais didáticos utilizados na aquisição e uso do vocabulário, assim como a respetiva justificação metodológica das opções tomadas. Por fim, refletimos sobre os resultados alcançados, analisando as avaliações obtidas ao longo do ano letivo nas perguntas de vocabulário dos testes escritos, bem como as respostas destes a uma ficha de autoavaliação e a um inquérito implementados.

Capítulo II – Fundamentos teóricos

2.1.O ensino/aprendizagem do vocabulário em ELE:

2.1.1. Questões terminológicas: léxico, vocabulário, elementos lexicais e unidades léxicas

Apesar de os conceitos *vocabulário* e *léxico* estarem extremamente relacionados entre si, é importante clarificar as diferenças entre estes. Fernando Justicia Justicia (1984), mencionado por Pedro Benítez Pérez (1994: 9), define *léxico* como o “sistema de palavras que compone una lengua”. Correia e Lemos especificam esta definição ao afirmar que léxico é um

conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua. (Correia & Lemos, 2005: 9)

Vocabulário, por sua vez, é o “conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registo lingüístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de facto nesse discurso” (Correia e Lemos, 2005: 9). Assim sendo, e como defende Pedro Benítez Pérez (1994: 9), “cuando esos mismos términos aparecen actualizados en el discurso, reciben el nombre de vocablos que aparecen en la lengua oral o escrita, y representa una parte del léxico”, ou seja, os docentes ensinam *vocabulário* e não *léxico*, na medida em que “enseñamos una “parcela” del conjunto total de palabras que compone la lengua”.

Contudo, será que se pode reduzir a aprendizagem do vocabulário ao ensino de palavras ou vocábulos? Marta Higuera (1996: 111) é da opinião que “la enseñanza del léxico debe ser la enseñanza de unidades léxicas y no sólo de palabras”. Segundo a autora, unidade léxica é um conceito mais amplo, podendo ser constituída por um só vocábulo ou mais. Este termo já está subjacente no QECRL (2001: 159) e inclui nos elementos lexicais a) as expressões feitas que compreendem os indicadores das funções linguísticas, os provérbios e os arcaísmos; as expressões idiomáticas; as estruturas fixas; as expressões fixas e as combinatórias fixas e b) os vocábulos isolados.

2.1.2. O processo de aquisição do vocabulário:

Esclarecidas algumas questões terminológicas, urge centrar-nos no processo de aquisição do vocabulário, nomeadamente em questões relacionadas com as implicações de conhecer um vocábulo, a forma como se processa a aprendizagem deste e a correta seleção dos vocábulos a ensinar. A sua compreensão é determinante para a seleção de metodologias e estratégias a adotar no processo de ensino/aprendizagem do vocabulário e para uma aprendizagem efetiva deste. Aprender um vocábulo é, indubitavelmente, um processo mental complexo e progressivo que implica o conhecimento de aspetos, mais ou menos conscientes, relacionados com o próprio vocábulo e/ou com outros associados a este. Desta forma e fazendo referência a Marta Baralo:

[...] el conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles. El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. (Marta Baralo, 2005: 1)

2.1.2.1. O que implica conhecer uma unidade léxica?

Marta Higuera (1996: 114-117) sustenta que conhecer uma unidade léxica implica possuir uma grande quantidade de informação sobre ela, nomeadamente no que diz respeito à denotação e à referência, ao som ou à grafia consoante o canal utilizado, às estruturas sintáticas em que aparece, às particularidades morfológicas, às relações paradigmáticas, às combinações sintagmáticas (gramaticais ou léxicas), ao registo, ao conteúdo cultural, aos usos metafóricos, à frequência de uso, à associação a expressões institucionalizadas, ao saber usá-la produtivamente e ao conhecer as relações que tem com unidades da sua língua materna. Adquirir estes conhecimentos sobre uma unidade léxica revela-se, assim, um processo exigente, na medida em que implica a compreensão de vários aspetos cognitivos.

2.1.2.2. Como se aprende um vocábulo?

Para Marta Baralo (2005: 8), para além de o processo de aquisição de uma unidade léxica ser complexo, é também ele construtivo, sendo consolidado com o tempo, a experiência e a ajuda do contexto e armazenado no *lexicón mental*, que é um termo oriundo da psicolinguística e definido por Marta Baralo (2000: 165) como “un almacén de palabras, aprendidas y disponibles para que el hablante las use según sus necesidades”. Diversos estudos demonstram que no *lexicón* estão armazenadas unidades léxicas monoverbais ou pluriverbais, organizadas em unidades e redes, o que favorece, segundo Gómez Molina (2004), as associações e facilita o armazenamento e a recuperação do vocabulário. No ensino de uma língua estrangeira, é importante perceber a estrutura e organização do *lexicón mental* dos nossos alunos, no sentido de compreender as associações que fazem e a forma como recuperam os vocábulos. Desta forma, é preciso ter em conta, como defendem Agustín Iruela (2002) e Soledad Martín Martín (2001) que, para uma palavra nova passar a fazer parte do *lexicón mental* de um aluno, é necessário um processo formado por três fases:

- i) uma entrada/identificação;
- ii) um armazenamento/memorização;
- iii) uma recuperação.

Na mesma linha de argumentação, Marta Baralo (2007: 384) alerta para a necessidade de as unidades léxicas tratadas em aula serem utilizadas e reutilizadas em diversas ocasiões para passarem da memória de curto prazo (memória operativa) para a memória de longo prazo (memória episódica). Parafraseando a autora, o conteúdo conceptual, associado à forma linguística de um item lexical, vai-se aprendendo progressivamente, enriquecendo e/ou clarificando os seus significados e relações, mediante uma série de processos cognitivos, entre os quais os seguintes, defendidos por Gómez Molina (2004: 491-510):

- identificação da forma lexical num *continuum* fónico ou gráfico;
- compreensão/interpretação do significado do lexema;
- utilização da palavra ou expressão de forma significativa, isto é, para resolver alguma necessidade comunicativa e não como um simples exercício de memorização;

- retenção na memória a curto prazo;
- fixação na memória a longo prazo;
- reutilização, mediante uma tipologia variada de atividades que requerem esforço cognitivo e comunicativo.

Assim sendo, temos de ter em conta que um vocábulo/unidade léxica tem de ser conhecido e usado de forma recetiva (compreensão oral e escrita) antes de ser utilizado de forma produtiva (expressão oral e escrita). O professor deve também destinar tempo e atividades da aula para ajudar os alunos a reciclar o vocabulário já aprendido, possuindo uma tipologia variada de atividades e estratégias que facilitem a sua reciclagem e evitem o seu desgaste ou perda, possibilitando antes um armazenamento deste mais estável e sólido. Gómez Molina (2001), referido por María Martín Mohedano (2004: 25), constata que um discente deve contactar com um vocábulo entre seis e oito vezes, para que o assimile com sucesso; contudo, este número pode variar consoante a capacidade do aluno, a sua motivação, a dificuldade do vocábulo e o contexto em que está inserido. Marta Baralo (2007: 390) afirma que a carga ou esforço de aprendizagem de um vocábulo é a quantidade de esforço cognitivo que um aprendente necessita para o adquirir, sendo que este será menor se os sons e a estrutura fónica e semântica deste tiverem correspondência aos da sua língua materna ou aos de outra língua sua conhecida. Os docentes podem reduzir a carga de aprendizagem dos vocábulos, chamando a atenção dos discentes para estruturas sistemáticas rentáveis, como as regras de formação de palavras, e estabelecendo analogias e contrastes na língua e entre línguas. Segundo Brandão (2000), citado por Elvira Eliza França (2010: 24), se um aluno revir o vocabulário lecionado até seis horas depois de o ter aprendido, terá mais facilidade em o armazenar na memória a longo prazo. Para Kandel (2009), também citado por Elvira Eliza França (2010: 24), o cérebro decide, no prazo de uma semana, se retém ou não uma informação na memória de longo prazo, pelo que é importante fazer frequentemente trabalhos de casa e corrigi-los em aula, de forma a repetir o vocabulário aprendido.

Um aspeto que também é importante ter em conta aquando da leção do vocabulário numa língua estrangeira é os estilos de aprendizagem dos alunos, visto que há docentes que os desconhecem ou não têm em conta na leção. Para Blackmore (1996), referido por Nouriya Saab Al Muhaidib (2011: 438), “one of the first things educators can do to aid the learning process is to simply be aware that there are diverse

learning styles in the student population”. Segundo Gustavo Vallés (2010: 30), a programação neurolinguística entende que processamos a informação através dos sentidos. Apesar de haver várias teorias e modelos acerca dos estilos de aprendizagem, a base destes é os sistemas de representação mental, que está na origem de uma das categorizações mais comuns e amplamente utilizada dos estilos de aprendizagem que é o modelo de Fleming: VAK (Visual-Auditory-Kinesthetic). Citando Gustavo Vallés, existem três sistemas de representação básicos:

V – Visual: implica a capacidade de recordar imagens vistas em tempo anterior e a possibilidade de criar outras novas, assim como de transformar as já vistas.

A – Auditivo: consiste na capacidade de recordar palavras ou sons anteriormente ouvidos, bem como formar novos.

C – Cinestésico: aqui incluem-se as sensações corporais tácteis, as viscerais, as proprioceptivas (sensações provenientes do movimento dos músculos, por exemplo), as emoções, os sabores e os cheiros. (Gustavo Vallés, 2010: 31)

De acordo com o autor, apesar de usarmos todos os sentidos, no momento de processar a informação temos um sistema preferencial. Assim, como defende Nouriya Saab Al Muhaidib (2011: 439), “each person possesses some of each of the learning styles. Ideally, one would have a balance of all the learning styles, however most people gravitate toward one or two of the learning style preferences”. Bandler e Grindler, citados por Gustavo Vallés (2010: 38), nas suas investigações sobre a excelência da comunicação humana, deram especial atenção a estes movimentos involuntários dos olhos e descobriram que eles nos proporcionam pistas seguras acerca da forma como as pessoas organizam o pensamento, designando-as “chaves de acesso oculares”. Para o autor:

[...] as pessoas, salvo raras exceções, procuram a informação visual na linha alta do espaço, por cima da linha dos ouvidos; a informação auditiva, no plano horizontal dos ouvidos; a informação cinestésica, tal como o diálogo interior, no plano inferior. Deste modo, se observarmos o nosso interlocutor, o movimento dos seus olhos fornecer-nos-á indícios sobre a forma como recebe, processa e emite informação, seguindo diferentes combinações dos três sistemas, assim como nos dará conta da influência que o seu sistema de representação preferido tem nesse processo. (Gustavo Vallés, 2010: 38)

Por outras palavras, “todos os seres humanos movem inconscientemente os olhos quando pensam ou falam, para encontrarem informação no seu cérebro. Adestrar esta percepção ajudar-nos-á enormemente a determinar como se representa a realidade para o nosso interlocutor” (Gustavo Vallés, 2010: 40). Elvira Eliza França (2010: 17) indica também outros indicadores neurológicos e comportamentais dos alunos, segundo o seu sistema de representação preferencial. Parafraseando a autora, os alunos visuais:

- direcionam os olhos para a frente e para cima quando estão a aprender;
- são organizados e observadores;
- memorizam as informações, utilizando imagens visuais mentais;
- têm facilidade em compreender instruções escritas;
- precisam de ter uma visão geral do conteúdo;
- sentem dificuldades para compreender palavras que nunca viram antes;
- fazem uma boa apresentação nos trabalhos escritos;
- são imaginativos;
- exigem clareza e pormenor nas informações que recebem, pois, caso contrário, perdem a visão geral do “filme mental”.

Os alunos auditivos:

- movimentam os olhos de um lado para o outro, na altura mediana;
- costumam emitir sons como “hummmm” entre as palavras e frases;
- distraem-se facilmente com ruídos e conversas paralelas;
- dialogam consigo próprios (em silêncio ou em voz alta), enquanto estão a ler ou a aprender, porque precisam repetir para si os conteúdos para os processarem mentalmente;

- usam palavras desconhecidas com frequência e com bom desempenho, memorizando-as facilmente;
- obtêm melhor desempenho na fala do que na escrita.

Os alunos cinestésicos:

- mantêm normalmente a cabeça e os olhos baixos;
- aprendem melhor quando têm aulas dinâmicas, quando realizam atividades que requerem movimento (dramatizações e jogos, por exemplo), tendo dificuldade em estar parados a ouvir ou ler instruções;
- são muito intuitivos, captando facilmente o contexto;
- sentem vontade de rabiscar ou manipular objetos, enquanto estão a aprender, memorizando os conteúdos com mais facilidade e conseguindo ter um nível maior de compreensão e facilidade em aprender.

Para além destes indicadores, há ainda testes ou inquéritos que podem ser aplicados e analisados pelos profissionais de psicologia das escolas, de forma a ajudarem os docentes a determinar o sistema de representação mental dominante nos seus discentes.

Elvira Eliza França (2010: 9), baseando-se em autores como Dilts, Epstein (1995) e França (2000), alertou para o facto de, por os professores não terem informação sobre os diferentes estilos de aprendizagem de acordo com o sistema de representação mental preferencial dos alunos, focalizarem o processo de ensino/aprendizagem nos conteúdos, descurando a forma de processamento mental das informações que se revela mais importante. Citando a autora (2010: 10), “o estilo preferencial de processamento das informações interfere na aprendizagem, porque a forma de a pessoa perceber, processar e executar as informações vai determinar como ela vai fixar e evocar na memória o que foi aprendido”. A autora (2010: 19), fazendo referência a autores como Grinder (1991) e Dilts (1995), chama a atenção para o facto de as pessoas apresentarem características combinadas de um e outro estilo de aprendizagem, sendo que, por isso, para haver sucesso no processo de

ensino/aprendizagem, deve investir-se num sistema de processamento sensório combinado e múltiplo, num ensino multissensório, ou seja, para abranger todo o tipo de alunos, o docente deve utilizar recursos didáticos do sistema visual (imagens, filmes, ...), auditivo (músicas, debates, leituras expressivas, ...) e cinestésico (movimento, vivências, dramatizações, ...) de forma síncrona e alternada.

2.1.2.3. Que vocábulos aprender?

Outro aspeto a que se deve atender no processo de aquisição do vocabulário é à quantidade de vocábulos a ensinar e aos critérios de seleção destes. A questão de seleccionar corretamente o vocabulário que devemos ensinar e que deve aparecer nos manuais e materiais de apoio é prioritária no ensino de uma língua estrangeira, caso contrário, os professores correm o risco de sobrecarregar os alunos com vocábulos menos úteis. Neste sentido e segundo Pedro Benítez Pérez (1994: 9), apesar de uma língua conter um número considerável de vocábulos, para nos exprimirmos de forma clara e concisa, não precisamos de um número demasiado elevado destes. Apesar de não haver consenso no que diz respeito ao número de vocábulos que um estudante deve aprender, no entender de Gómez Molina, referido por María Martín Mohedano (2004: 26), um discente pode aprender entre seiscentos e oitocentos vocábulos por ano, em aproximadamente cem horas de aulas. Já Agustín Iruela (2002) é da opinião que “la cantidad depende de los intereses de los alumnos y del tipo de curso en cuanto al currículo y al tiempo disponible”. O professor deve, por isso, seleccionar vocabulário relacionado com temas próximos da realidade do aluno, que despertem o seu interesse e o motivem.

Na tentativa de orientar a seleção do vocabulário a lecionar pelo docente de língua estrangeira, Higuera (2004: 19) refere alguns fatores que este deve ter em conta:

- i) o objetivo da sua aprendizagem (que podem ser, segundo Nation (1990: 5), o facto de o vocábulo:
 - ser muito frequente e importante para o discente;
 - causar problemas;
 - ser necessário para outra atividade;

- ter características de um modelo que queremos ensinar, facilitando a aprendizagem de outros vocábulos);
- ii) a frequência do vocábulo;
- iii) o seu alcance e a sua maior ou menor dificuldade em função da língua materna dos discentes, do seu nível e das atividades que os alunos vão levar a cabo.

Contudo, nem todos estes factores são tidos em conta nos três métodos que M. de Greve e F. Van Passel (1971: 106-124) apresentam para o determinar o número de vocábulos que um estudante deve aprender, nomeadamente o da limitação subjetiva, o da limitação estritamente objetiva e o da limitação objetiva corrigida. O método da limitação subjetiva do vocabulário baseia-se simplesmente na sorte e na imaginação do professor ou dos autores de manuais. O da limitação estritamente objetiva destaca a necessidade de ensinar o vocabulário mais útil, aquele que vai ser mais utilizado pelos alunos para comunicar na língua estrangeira e que pode ser consultado nos dicionários de frequência. Por fim, o da limitação objetiva corrigida tem em conta, para além da frequência de uso alta de um determinado vocábulo, a sua eficácia (possibilidade de ser utilizado em muitos contextos) e produtividade (capacidade de formar outros vocábulos através da junção de afixos).

Há, assim, vários critérios de seleção do vocabulário, sendo que a sua frequência de uso é um deles. Nation (2001: 11-12; 2005: 7) distingue vocábulos de alta frequência de ocorrência (*high frequency words*) de vocábulos de baixa frequência, destacando a prioridade de ensinar os primeiros. Segundo este, na aquisição do vocabulário, deve investir-se mais nos vocábulos de alta frequência, recorrendo-se a um ensino/aprendizagem diretos ou acidentais. Citando o autor:

[...] the high-frequency words of the language are clearly so important that considerable time should be spent on them by teachers and learners. [...] This attention can be in the form of direct teaching, direct learning, incidental learning, and planned meetings with the words. (Nation, 2001: 16)

Na mesma linha de raciocínio, Pedro Benítez Pérez (1994: 9) refere que “las primeras 1000 palabras más usadas en español abarcan cerca del 85% del contenido del léxico de cualquier texto no especializado” e, como tal, deve insistir-se na abordagem dos

vocábulos que apresentam alta frequência de uso. Para além da frequência (*frequency*) de ocorrência dos vocábulos em textos escritos e orais, Lewis (2000: 65) destaca ainda outros critérios de seleção como a adequação (*suitability*) para o uso em L2, o nível (*level*) dos discentes e o tipo de curso (*type of course*). Deve-se, desta forma, também ter em conta o grau de dificuldade dos vocábulos a aprender, no sentido de motivar e conseguir mais facilmente a adesão dos alunos às atividades propostas, especialmente nos níveis iniciais. Na metodologia defendida por Pedro Benítez Pérez (1994: 11), primeiro deve trabalhar-se com o vocabulário mais genérico e conhecido para depois passar para o mais específico e desconhecido. Agustín Iruela (2002), mencionado por María Martín Mohedano (2004: 26), acrescenta que é conveniente começar pela abordagem dos vocábulos mais fáceis, relacionados com o contexto dos alunos, pelos empréstimos de outras línguas e pelos vocábulos que têm uma etimologia comum, para que a aprendizagem seja mais acelerada e, de seguida, inserir os mais difíceis, cuja explicação não é possível através de mímica nem de ilustrações. Desta forma, os vocábulos mais fáceis de ensinar serão os mais fáceis de aprender.

Outros critérios utilizados na seleção do vocabulário a lecionar são a curiosidade/os interesses dos discentes e a utilidade/adequação deste. Nos níveis iniciais, como Salabarrí Ramiro (1990: 110) salienta deve incidir-se essencialmente nos interesses imediatos dos alunos, porque as suas necessidades virão numa fase posterior, em que insistirão no que realmente precisam para utilizar a língua meta. Para isso, e como Pedro Benítez Pérez realça,:

[...] el vocabulario utilizado en las clases debe ser un reflejo fiel del vocabulario empleado hoy en día por el hablante hispano, [...] debemos reforzar más las formas léxicas que hacen alusión a realidades que son muy utilizadas en la cultura de la lengua meta y poco conocidas o totalmente desconocidas en la cultura de la lengua de partida. (Pedro Benítez Pérez, 1994: 11-12)

Este aspeto deve ser tido em conta especialmente quando os discentes têm uma motivação integradora própria dos que pretendem integrar-se na sociedade e cultura dos países da língua meta. O vocabulário, por ser opaco, polissémico, tem implícitos significados culturais, formas de explicar a sociedade, um valor cultural que não é descrito nos dicionários e que deve ser tido em conta aquando do desenvolvimento da competência lexical, de forma a promover o ensino/aprendizagem de uma língua

estrangeira o mais próximo possível do contexto real em que essa língua se manifesta. Os alunos devem, assim, aprender vocábulos que lhes sejam úteis, pois o falante, ao adaptar a língua que usa à situação comunicativa, irá selecionar os vocábulos que melhor se adequam a essa situação.

Tendo em conta que os programas de Espanhol se revelam muito vagos e incompletos no que diz respeito à seleção do vocabulário a lecionar, citamos o QECRL que vai ao encontro dos vários critérios já referidos, aconselhando os professores a:

- escolher palavras-chave e expressões:
 - a) nas áreas temáticas exigidas para realizar as tarefas comunicativas relevantes para as necessidades dos aprendentes,
 - b) que concretizem a diferença cultural e/ou as crenças e os valores significativos partilhados pelo grupo ou grupos sociais e cuja língua está a ser estudada;
- seguir os princípios estatísticos-lexicais, escolhendo as palavras com a maior frequência num “corpus” grande ou em domínios temáticos reduzidos;
- selecionar textos orais e escritos (autênticos) e aprender quaisquer palavras que eles tenham;
- não planear o desenvolvimento do vocábulo, mas permitir que se desenvolva organicamente como resposta ao pedido do aprendente, quando este realiza as tarefas comunicativas. (QECRL, 2001: 210)

Este documento apresenta igualmente as seguintes escalas ilustrativas para a amplitude do conhecimento vocabular nos níveis iniciais que devem ser tidas em conta pelos docentes de ELE, aquando da planificação e avaliação dos alunos relativamente à aquisição e ao uso do vocabulário:

| | |
|-----------|--|
| A2 | Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. |
| | Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência. |
| A1 | Tem um reportório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas. |

(QECRL, 2001: 160)

Podemos então concluir que o processo de aquisição do vocabulário numa língua estrangeira é complexo e progressivo e, como tal, na sua lecionação, os docentes de espanhol devem ter em conta os vários aspetos que implica conhecer uma unidade léxica, a forma como se aprende um vocábulo e os critérios de seleção e a quantidade de vocábulos a ensinar, de forma a se selecionar adequadamente as metodologias e as estratégias a implementar e, conseqüentemente, se alcançar uma aprendizagem efetiva e com sucesso do vocabulário.

2.1.3. Metodologias para a aprendizagem do vocabulário:

Atendendo à forma como o vocabulário é adquirido, importa selecionar as metodologias adequadas, para que os alunos aprendam vocabulário de forma produtiva. Com base nas condicionantes impostas pelo estágio pedagógico, destacamos o enfoque comunicativo e o lexical, pois eram os que tínhamos oportunidade de implementar eficazmente nas aulas assistidas e, conseqüentemente, neste estudo. Na tentativa de tornar o conceito mais claro, Isabel Santos Gargallo (1999: 49) define enfoque como o “conjunto de las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y las distintas aproximaciones al proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera”.

2.1.3.1. Enfoque comunicativo

“Realmente, el aprendizaje y el conocimiento del vocabulario son decisivos para poder comunicarse.”

Daniel Cassany; Marta Luna; Glória Sanz, *Enseñar Lengua*

Com o aparecimento do enfoque comunicativo nos anos 70, repensou-se o papel do vocabulário no ensino de uma língua estrangeira, tornando-se este objetivo de aprendizagem e reconhecendo-se o seu valor comunicativo. Indo ao encontro do exposto, Marta Higuera (1996: 112) sustenta que o ensino do léxico não é um fim em si mesmo, mas sim um meio para comunicar e melhorar a competência comunicativa, daí que o docente deva realçar a necessidade de aprender léxico desde os primeiros dias de aprendizagem de uma língua. Impera a necessidade de um aluno conhecer unidades

léxicas que lhe permitam designar a realidade que o rodeia, pois, dessa forma, poderá comunicar em diferentes situações. Como o linguista britânico Wilkins (1972), citado por Morante Vallejo (2005: 17), afirmou, “sin gramática se puede comunicar muy poco, sin vocabulario no se puede comunicar nada”. Com este enfoque, a competência comunicativa tornou-se, desta forma, o principal objetivo na aprendizagem de uma língua estrangeira, centrando-se o interesse de um idioma no seu caráter funcional, na mensagem do discurso e não na forma, na competência linguística propriamente dita, ou seja, mais importante que construir frases corretas é que um aluno seja capaz de comunicar, utilizando-as em contextos adequados. Com base no referido, Marta Higuera (2004: 6) elenca alguns princípios e técnicas do enfoque comunicativo:

- a atenção às necessidades concretas dos alunos;
- o ensino explícito de estratégias para favorecer a sua autonomia;
- o respeito por diferentes estilos de aprendizagem;
- o ensino contextualizado do vocabulário (ainda que, nos níveis iniciais, também se possa ensinar de forma descontextualizada determinado vocabulário relacionado com objetos concretos);
- a atenção às quatro competências;
- a inclusão da componente lúdica na aprendizagem;
- a necessidade de relacionar os conteúdos lexicais com outros conteúdos que integram a competência comunicativa.

Com este enfoque, o aluno passa, assim, a ter um papel ativo, a ser o centro de toda a ação didática, reconhecendo-se a importância de fatores afetivos como a motivação e a necessidade de que os discentes sejam autónomos na sua aprendizagem. O ensino de estratégias ao estudante permitir-lhe-á continuar a aprender fora da sala de aula e a adquirir, assim, novo vocabulário de uma forma indireta, o que não era contemplado no método de gramática-tradução, por exemplo. Outro aspeto em que o enfoque comunicativo se distancia deste método é na importância que atribui à utilização de material autêntico, real, para que as atividades surjam sempre contextualizadas, se

promova a comunicação e se valorize os aspetos culturais associados à aprendizagem da língua meta. Indo ao encontro de alguns princípios e técnicas enumerados por Marta Higuera, Richards (2006: 22/23) acrescenta outros às, do seu ponto de vista, principais bases do enfoque comunicativo:

1. A aprendizagem de uma língua estrangeira é mais eficaz quando os alunos estão envolvidos numa comunicação interativa e significativa.
2. Atividades e exercícios de aprendizagem efetiva na sala de aula facultam aos aprendizes oportunidades de negociar significados, expandir os seus recursos linguísticos, observar como a linguagem é utilizada e partilhar experiências significativas.
3. Uma comunicação significativa advém de uma assimilação relevante, interessante e motivadora dos conteúdos lecionados por parte dos discentes.
4. A comunicação, enquanto processo holístico, requer frequentemente várias competências ou modalidades linguísticas.
5. A aprendizagem de uma língua é facilitada por atividades que envolvam uma aprendizagem indutiva das regras subjacentes ao uso e à organização de uma língua, assim como por atividades que fomentem a análise e reflexão dessa língua.
6. A aprendizagem de uma língua é um processo gradual que envolve um uso criativo da língua de que fazem parte o erro e a verificação. Apesar de os erros fazerem parte da aprendizagem, o objetivo final desta é capacitar o aluno de usar a língua meta correta e fluentemente.
7. Os discentes desenvolvem as suas próprias estratégias para aprender uma língua estrangeira de acordo com o seu próprio ritmo e têm diferentes necessidades e motivações para a aprender.
8. Uma aprendizagem de uma língua com sucesso implica o uso efetivo de estratégias de comunicação e de aprendizagem.
9. O papel do docente numa aula de língua estrangeira é a de um facilitador que propicia na sala de aula um ambiente favorável à aprendizagem de uma língua, criando oportunidades aos estudantes de a usar e praticar, assim como de refletir sobre o seu uso e aprendizagem.
10. Na sala de aula, os alunos devem aprender através da colaboração e da partilha de experiências.

Em jeito de conclusão, trata-se de um enfoque que destaca a importância do vocabulário, em detrimento da gramática, na aprendizagem de uma língua estrangeira; que valoriza a interação e que atribui ao aluno o papel de protagonista no processo de ensino/aprendizagem, valorizando aspetos da sua personalidade e visando a sua autonomia, de forma a que seja capaz de comunicar produtiva e eficazmente numa língua estrangeira como o espanhol.

2.1.3.2. Enfoque lexical:

A partir do ano 1993, no âmbito do ensino das línguas segundas, surgiu o enfoque léxico com o investigador Michael Lewis, tendo esta metodologia contribuído consideravelmente para a promoção do ensino do vocabulário, visto que, até então, este assumia um papel secundário em detrimento do ensino da gramática. Segundo Lewis, referenciado por Marta Higuera (2004: 12), deve dar-se mais importância ao ensino do vocabulário que ao da gramática, já que esta pode ser explicada a partir de unidades léxicas, sendo uma língua vocabulário gramaticalizado. Citando o autor (1993: 33), "vocabulary should be at the centre of language teaching, because language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar". O ensino do vocabulário passa, assim, a ocupar um lugar privilegiado na aquisição, aprendizagem e ensino de uma língua estrangeira, realçando-se a importância deste no desenvolvimento da competência comunicativa. Como destaca Hatch (1983), citada por Oxford e Scarcella (1994: 232), "quando o nosso objetivo principal é a comunicação, quando temos pouco da nova língua sob nosso controle, é o léxico que é crucial. As palavras (...) tornarão a comunicação básica possível".

Marta Higuera (2004: 12), por sua vez, salienta que o enfoque lexical não pressupõe uma rutura com o enfoque comunicativo, mas sim um desenvolvimento deste, indo ao encontro dos seus pressupostos metodológicos, mas acrescentando outros aspetos como a importância do ensino das unidades léxicas. Esta autora (2004: 12) sintetiza as principais teorias do enfoque léxico em quatro princípios:

- 1- a primazia do ensino de vocabulário em detrimento do da gramática;
- 2- a atenção, por parte de docentes e alunos, ao reconhecimento e memorização de segmentos léxicos para melhorar a fluidez e precisão do discente e para permitir

que atue, tanto na aprendizagem de itens isolados, como na aprendizagem do sistema linguístico;

- 3- a importância da organização sintagmática ou horizontal dos vocábulos, isto é, do cotexto e do contexto, das colocações;
- 4- a ênfase na importância da aprendizagem acidental de vocabulário.

No que diz respeito ao último princípio referido, desde o método gramática-tradução, passando pelo método áudio-oral até ao enfoque comunicativo, tem-se refletido sobre a melhor forma de ensinar o vocabulário: se de modo explícito ou implícito. Esta dicotomia entre aprendizagem explícita/implícita do vocabulário está, aliás, longe de ser consensual. Contudo, o enfoque lexical sustenta que, na aprendizagem do vocabulário, devem coexistir oportunidades de aprendizagem direta e indireta, dado que, apesar de diferentes, ambas são necessárias e se complementam. Stoller e Grabe consideram que:

a curriculum with a comprehensive vocabulary component should include opportunities for explicit learning as well as implicit learning. Students need to develop independent learning strategies that will allow them to expand their vocabulary both in and out of the classroom. (Stoller e Grabe, 1993: 39)

Estes dois tipos de aprendizagem têm natureza e objetivos distintos, apresentando ambos vantagens e desvantagens e complementando-se. Na aprendizagem direta, decide-se de forma consciente e planificada ensinar determinados vocábulos, sendo, por isso, um tipo de aprendizagem sistemático que garante a aprendizagem, apesar de acarretar um grande investimento de tempo. Por sua vez, a aprendizagem indireta do vocabulário é gradual e não planificada, apesar de ser duplamente benéfica, na medida em que permite, ao mesmo tempo, alargar o vocabulário do aluno e desenvolver a sua competência comunicativa. Aliás, Nation (1990: 3) é mesmo da opinião que “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”.

Conclui-se, assim, que o enfoque comunicativo e o lexical, sendo que último engloba os pressupostos metodológicos do primeiro, contribuíram para encarar o ensino do vocabulário de uma perspetiva inovadora na aprendizagem das línguas estrangeiras,

essencialmente nos níveis iniciais, atribuindo-lhe um maior destaque e salientando o seu valor comunicativo.

2.1.4. Estratégias de aprendizagem do vocabulário

Para além das metodologias, outro aspeto a ter em conta na lecionação do vocabulário em ELE é as estratégias, visto que estas influenciam indubitavelmente o sucesso do processo de ensino/aprendizagem e a autonomia dos alunos na aprendizagem deste.

Antes de um professor selecionar as estratégias que vai utilizar para ensinar vocabulário aos alunos, deve, no entender de Higuera (2004: 17), analisar criticamente a tipologia de exercícios de vocabulário do manual adotado, de forma a complementá-lo com outros. Para tal, a autora enumera as seguintes questões que podem ajudar o docente de língua estrangeira a analisar a componente léxica de um manual:

- Os conteúdos léxicos aparecem no programa?
- Estão integrados com outros conteúdos?
- A tipologia de atividades é variada?
- Utilizou-se algum critério lógico para a seleção do vocabulário?
- As atividades que trabalham o vocabulário são suficientes?
- Trabalha-se o vocabulário inserido em todas as competências?
- Que tipo de unidades léxicas é que está presente (vocábulos, colocações, expressões idiomáticas, expressões institucionalizadas)?
- Trabalha-se os diferentes tipos de informação que conhecer um vocábulo implica (registo, conotações, colocações, gramática das palavras, ...)?
- Há atividades de revisão?

- Há atividades que mostrem estratégias e que ajudem o aluno a aumentar os seus conhecimentos léxicos fora da sala de aula? Com que frequência aparecem?
- Existe um glossário?
- Há sugestões para o ensino do vocabulário no livro do professor?

Após a análise do manual adotado relativamente a este aspeto, o docente de ELE pode selecionar outras estratégias/exercícios para o completar. Para tal, pode recorrer à taxonomia de Schmitt (1997: 207-208), que combina a classificação de Oxford (1990) e a de Nation (1990), segundo a qual há dois grandes grupos de estratégias para a aprendizagem do vocabulário: estratégias para deduzir o significado de um vocábulo e estratégias para consolidar o seu significado. Do primeiro grupo, fazem parte estratégias para determinar o significado de um vocábulo como fazer listas de vocábulos, usar dicionário bilingue ou monolingue ou deduzir através do contexto, ..., e estratégias sociais como pedir ao professor a tradução ou uma paráfrase, perguntar ao colega, entre outras. O segundo grupo – estratégias para consolidar o significado dos vocábulos – encontra-se subdividido em estratégias sociais (praticar o significado em grupos, interagir com nativos, ...), de memorização (elaborar mapas semânticos, associar um vocábulo a uma experiência pessoal, agrupar vocábulos, usá-los em frases, associá-los a imagens, utilizar a técnica da palavra-chave, ...), cognitivas (repetir oralmente ou por escrito os vocábulos, fazer listas com estes, tirar notas nas aulas, utilizar um caderno só de vocabulário, ...) e metacognitivas (planificar, rever, autoavaliar-se, ...).

Para além de conhecer estas e outras técnicas para apresentar e ensinar vocabulário, um docente deve também, como salienta Nation (2001: 60), saber como as aplicar bem e avaliar se se alcançam os objetivos propostos. É importante, igualmente, que estas estratégias sejam ensinadas e trabalhadas em aula, presencialmente, tendo-se em conta, como sustenta Chamot (1999), citado por Higuera (2004: 20), que o ensino explícito de estratégias para a aprendizagem do vocabulário deve abarcar as seguintes cinco fases:

- 1) a preparação (para ativar os conhecimentos prévios dos alunos);
- 2) a apresentação da estratégia;
- 3) a prática;

- 4) a avaliação do recurso a essa estratégia;
- 5) a aplicação a outras situações.

Neste processo e em cada fase em particular, são imprescindíveis os comentários dos alunos e do professor, a fim de analisar as vantagens e desvantagens da técnica utilizada e de identificar e partilhar estratégias que outros colegas empregam. Desta forma, o estudante assume um papel ativo na aprendizagem do vocabulário, trabalhando-se a autonomia deste. Como afirma Higuera (2004: 20), “enseñar estrategias no se limita a enseñar técnicas, sino a conseguir que el alumno reflexione sobre la pertinencia de emplear cierta técnica en una situación concreta en función de los objetivos de la tarea”. Assim sendo, não podemos falar de boas ou más estratégias, mas de boas ou más aplicações das mesmas, resultando umas mais eficazes que outras na obtenção de determinado objetivo. O ensino de estratégias para a aprendizagem do vocabulário vai ao encontro do que defende o enfoque comunicativo, segundo o qual o aluno deve assumir um papel de protagonista, tornando-se responsável e autónomo no processo de ensino/aprendizagem. Efetivamente, como sustenta Wilga M. Rivers (1981: 467), citada por José Siles Artes, “os alunos devem aprender a aumentar o seu próprio vocabulário de forma contínua e sistemática”. De igual modo, Higuera (2004: 22) argumenta que as estratégias de aprendizagem de vocabulário permitem aos alunos aprendê-lo fora da sala de aula, através da leitura e audição de textos, havendo uma aprendizagem accidental, inconsciente do vocabulário. Desta forma, podem também aprender vocabulário de baixa frequência de uso, especializado, visto que, na sala de aula, não há muita disponibilidade para a sua aprendizagem direta. Há duas estratégias que se destacam pela sua importância na aprendizagem autónoma do vocabulário por parte dos discentes: o recurso ao dicionário e o ensino da dedução de significados através do contexto. Ora, para José Artés (1995: 151), o uso do dicionário pelos alunos não é tão fácil como parece, devido, por exemplo, à semântica dos vocábulos, assim como aos signos linguísticos, aos símbolos, às abreviaturas e aos códigos que surgem com as entradas do dicionário. No entanto, é necessário ensinar os discentes a trabalhar com este recurso, dada a sua importância. Deve começar-se por mostrar aos alunos a página do dicionário onde se encontra uma listagem das abreviaturas e dos símbolos utilizados neste, explicando-lhes cada um em particular. No que diz respeito ao tratamento dos diferentes significados, usos e locuções de um vocábulo, o docente pode explicar algumas entradas em particular desde o início até ao fim ou pode apresentar exercícios de seleção entre

vários significados apresentados. Esta última proposta, por exigir pesquisa por parte dos alunos, acaba por ter a adesão destes e se revelar muito interessante. Normalmente, recomenda-se um dicionário bilingue para os níveis iniciais e um monolingue para os níveis mais avançados, mas o que José Artés considera ser mais relevante na seleção de um dicionário é a qualidade deste. Um dicionário, independentemente de ser monolingue ou bilingue, deve ser completo ao nível das amostras de uso da língua e do conteúdo em geral, apresentando, não só o significado dos vocábulos, mas também as locuções, as expressões idiomáticas, os provérbios relacionados com estes, os sinónimos e antónimos, os aspetos gramaticais relevantes e até a sua pronúncia. Para além de ensinar os alunos a trabalhar com o dicionário, importa também, segundo Higuera (2004: 21), ajudá-los também a discernir quando é conveniente utilizá-lo. Para que não se corra o risco de um uso excessivo deste recurso, deve ensinar-se os alunos a aprender a deduzir o significado dos vocábulos através do contexto de um texto oral ou escrito e a seleccionar as palavras-chave cujo significado é realmente importante conhecer. Contudo, no entender de Nation (2001: 233), a estratégia de tentar deduzir o significado de um vocábulo através do contexto só é possível em textos simples, em que os alunos conhecem 95% das palavras que o constituem. Este autor, nomeado por Higuera, enumera cinco passos para aprender a deduzir o significado de um vocábulo como “caseta” pelo contexto:

| | |
|---------------|--|
| Paso 1 | Voy a mirar qué tipo de palabra es... Parece un nombre porque lleva artículo, “la caseta”. |
| Paso 2 | A ver con qué otras palabras aparece en las frases, eso puede darme una pista de su significado... “construir una caseta”; “las casetas son construcciones cubiertas de lona”; “las casetas están en calles”... Parece que las casetas son algo parecido a un edificio. |
| Paso 3 | Vamos a ver qué hay en todo el texto, voy a buscar más pistas, no puedo quedarme solo en esta frase. No tienen suelo, por tanto no son casas estables y están relacionadas con la celebración de una fiesta, me parece que son algo parecido a un “stand”. |
| Paso 4 | Resumiendo, veamos lo que tenemos, ¿puedo imaginar ya el |

significado de esta palabra? Creo que ya lo tengo, podría explicarle más o menos a alguien el significado de esa palabra.

Paso 5 Ha llegado la hora de la verdad, veamos si mis hipótesis eran correctas, con una serie de pruebas:

- ¿la palabra que he pensado en mi lengua y la palabra “caseta” son el mismo tipo de palabras (nombres, verbos, adjetivos, ...)? Parece que sí, “stand” y “caseta” son los dos nombres.

- ¿Si analizo las partes de esa palabra, se confirma mi hipótesis sobre el significado? Pues sí, “-eta” significa “pequeño”, así es que “caseta” debe ser una casa pequeña.

- Necesito estar completamente seguro, voy a buscar en el diccionario.

Creo ya he entendido lo que es deducir palabras por el contexto.

(Higueras, 2004: 21)

Após a leitura destes pensamentos de um hipotético aluno que está a aprender a utilizar esta estratégia, os discentes poderiam procurar aplicá-la, de forma a inferir o significado de outros vocábulos através do contexto. Contudo, é necessário que o professor se certifique de que o conteúdo do texto permite inferir o significado dos vocábulos em causa. Exercitando-o, este processo acaba por se automatizar. Fica, assim, comprovado que tão importante como o significado de uma palavra é aquelas com as quais ocorre. Não podemos, no entanto, deixar de realçar que esta estratégia só é possível com textos acessíveis, em que os alunos conheçam a grande maioria dos vocábulos.

Outro recurso importante na aprendizagem do vocabulário numa língua estrangeira, moderno e atual e que facilmente cativa os alunos, é a *Internet*. Para María Martín Mohedano (2004: 16), trata-se de um excelente complemento para melhorar a qualidade, a rapidez e a variedade do ensino de uma língua estrangeira como o espanhol, sem deixar, contudo, de substituir o docente que continua a ter um papel primordial na orientação didática, no acompanhamento dos estudantes, no aconselhamento bibliográfico e na motivação destes. María Martín Mohedano (2004: 18-20) elenca algumas vantagens deste recurso:

- tem muitas atividades autênticas e úteis para preparar os alunos para a vida real;
- permite uma aprendizagem comunicativa devido à sua natureza interativa, aproximando o mundo da aula sem necessidade de recorrer a simulações;
- desperta o interesse, a motivação, a curiosidade, a criatividade e a interação dos estudantes (inclusive dos mais tímidos e introvertidos) e, conseqüentemente, as possibilidades de sucesso serem maiores;
- permite aceder a recursos educativos que integram texto, som e imagem, o que torna melhor a compreensão;
- converte o aluno num elemento ativo no seu processo de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento de estratégias de autoaprendizagem e de capacidades de procura, seleção, valorização e organização da informação (o discente responsável pode escolher onde, quando e quanto pode aprender, convertendo o docente num guia encarregue de potenciar ao máximo as potencialidades dos alunos);
- proporciona uma aprendizagem centrada nos interesses e nas necessidades individuais dos estudantes.

Apesar destas mais-valias, María Martín Mohedano (2004: 21/22) apresenta igualmente algumas desvantagens da *Internet* como o facto de algumas escolas não terem infraestruturas suficientes para utilizar este recurso; de a informação na rede não ser sempre confiável, atual e objetiva (o docente deve seleccionar o material com o qual os alunos vão trabalhar na *Internet*, tendo em conta a necessidade e a qualidade deste) e de não se poder exercitar todas as competências por igual (é muito mais fácil ter acesso a uma atividade de compreensão ou expressão escrita que a uma audição, sendo raras as vezes em que se permite a um aluno que grave as suas produções). Tendo em conta estas possibilidades e limitações e citando a autora,:

[...] el uso cuerdo y sensato de Internet es, quizá, la principal premisa para obtener de él un beneficio. Se necesitan criterios de rentabilidad igual que los tendríamos en cuenta en los manuales en “soporte papel”. [...] Todo lo extraído debe integrarse en un marco pedagógico y contribuir a lograr los objetivos propuestos. (Martín Mohedano, 2004: 22)

Deve ter-se em conta este aspeto, visto que, como María Martín Mohedano (2004: 27-29) defende, na *Internet*, a prática do vocabulário espanhol surge descontextualizada e essencialmente em atividades estruturais, guiadas e de resposta única (listas de palavras, exercícios com espaços, de verdadeiro e falso, de tradução de vocábulos isolados ou de múltipla escolha), como era próprio do método de gramática/tradução e que se “camuflou” no que a autora designa de “ciberestruturalismo”. Este recurso não deixa, contudo, de ser o meio ideal para uma aprendizagem através da descoberta, podendo-se recorrer ao “enfoque por tarefas”, já que este permite um conjunto de atividades propícias a que haja um intercâmbio comunicativo. Os alunos podem fazer pesquisas e investigações, contactando com material autêntico, lendo na língua que estão a aprender e nos seus contextos de uso e podendo aprender o vocabulário de uma forma comunicativa. No anexo Q, há um quadro (adaptado de Martín Mohedano, 2004: pp. 152-155) com várias referências a sítios na *Internet* em que os alunos podem praticar autonomamente vocabulário em espanhol.

Na verdade, apesar das inúmeras estratégias para aprender vocabulário enumeradas, este processo apresenta, como alerta Higuera (2000: 13), algumas dificuldades por ser um processo inacabado; implicar novos conceitos e objetos relacionados com aspetos culturais e formas de ver o mundo que não têm equivalência na L1; os alunos terem de aprender entradas léxicas e não apenas vocábulos que não coincidem necessariamente com a sua língua materna e, por fim, as combinações de vocábulos serem específicas de cada língua. Um dos aspetos que, na sua opinião, mais dificulta a aprendizagem de vocabulário é a facilidade com que é esquecido, ambicionando-se, assim, que o vocabulário passe da memória a curto prazo para a memória a longo prazo. Schmitt (2000: 130), citado por Higuera (2004: 16), propõe que se relacionem as unidades léxicas novas com outras já conhecidas, criando redes de significados e/ou relacionando vocábulos, de forma a criar um apoio na memória. Thornbury (2002: 24), igualmente citado pela autora (2004: 16), lista algumas técnicas às quais os docentes devem recorrer para evitar ou ultrapassar o esquecimento:

- repetir atividades,
- utilizar mnemónicas;
- propiciar o reencontro com esses vocábulos em outros contextos;

- espaçar as revisões;
- proporcionar oportunidades para que se usem os vocábulos e para que haja um processamento cognitivo profundo;
- proporcionar um vínculo afetivo a estes.

A aprendizagem de vocabulário deve ser entendida como um processo contínuo que visa um conhecimento progressivamente mais aprofundado dos vocábulos que compõem a língua. É inquestionável, assim, a necessidade de planificar o ensino de vocabulário de uma maneira cíclica e de o rever frequentemente.

Podemos concluir que, após o reconhecimento do público-alvo, assim como das condicionantes do processo de ensino/aprendizagem, cabe ao docente de ELE selecionar, aplicar corretamente e avaliar as estratégias mais proveitosas na aprendizagem do vocabulário, evitando que este seja esquecido. De entre os diferentes tipos de estratégias e visando a autonomia do aluno, destacamos algumas estratégias de aprendizagem de vocabulário como o recurso ao dicionário e à internet e o ensino da dedução de significados pelo contexto, entre outras, que devem igualmente ser trabalhadas em aula.

Capítulo III – Análise da prática pedagógica

“The teacher’s task is to provide learners with opportunities for practicing and connecting words in various ways and to stimulate them to retrieve words from memory and use them for all language skills”

(TAKAC, 2008: 21)

O presente relatório incide num estudo de investigação-ação no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol no Ensino Básico e Ensino Secundário, que teve como campo de ação o estágio pedagógico realizado no ano letivo 2012/2013 na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, em Espinho. Tivemos a oportunidade de lecionar dez aulas assistidas numa turma de 7º, 8º e 11º anos de nível inicial, divididas por quatro unidades didáticas: “Yo y los demás: descripción, intereses y preferencias” (no 11º ano), “Conoce la ciudad de Madrid” (no 8º ano), “¿Vamos al cine?” (novamente no 11º ano) e, por fim, “Ir de compras a una tienda de ropa” (no 7º ano). Para além destas aulas, tivemos ainda a oportunidade de observar aulas lecionadas pela nossa orientadora, professora Manuela Nunes, e pelas colegas de estágio, que se revelaram profícuas para conhecer melhor as turmas com que íamos trabalhar, partilhar práticas pedagógicas e refletir conjuntamente. Tendo em conta o tema deste trabalho de investigação-ação, este capítulo visa essencialmente descrever as metodologias levadas a cabo nas quatro unidades didáticas, os fundamentos que estiveram na origem das opções pedagógicas e as conclusões a que chegamos. Antes, porém, procedemos a uma caracterização da instituição em que realizamos estágio pedagógico, assim como dos participantes no estudo.

3.1. Caracterização do estabelecimento escolar cooperante e dos participantes do estudo

A intervenção pedagógica levou-se a cabo na escola secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida. Criada a 8 de Agosto de 1956, surge inicialmente com a designação de Escola Industrial e Comercial de Espinho, sendo uma escola pública. A escola, que ocupa uma área de 21500 m², foi reconstruída há pouco tempo, possuindo modernas instalações. A estrutura física engloba um bloco principal, cinco blocos secundários e um pavilhão desportivo com dois campos exteriores. Os alunos da escola são

aproximadamente 1400, estão inseridos em 62 turmas e pertencem a cinco freguesias de Espinho e a seis de fora. A escola tem também aproximadamente 150 professores e 40 funcionários.

Ao nível da oferta formativa, a instituição possui atualmente, para além dos cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, artes visuais, ciências socioeconómicas e línguas e humanidades, os cursos profissionais de eletrónica, automação e comando e de comunicação, *marketing*, relações públicas e publicidade.

Segundo o seu projeto educativo e respetiva adenda¹, a escola assume como principal função educar os alunos que a frequentam numa perspetiva de formação integral, crítica e aberta, potenciadora do desenvolvimento da personalidade do aluno e da sua integração bem sucedida na sociedade, tanto em situação de prosseguimento de estudos, como em situação de inserção no mercado de trabalho, e assume como principais princípios orientadores:

- promover a formação do aluno como cidadão interventivo e responsável;
- promover uma atitude de aprendizagem sistemática que potencie a melhoria dos resultados da escola;
- promover uma atitude de interiorização dos valores de autonomia e respeito pelos outros;
- intervir na resolução dos problemas de indisciplina e funcionamento da escola.

As propostas de atividades para a aquisição e o uso de vocabulário foram implementadas em espanhol (nível de iniciação), em duas turmas do 3º ciclo do ensino básico, uma de 7º e uma de 8º, e uma do ensino secundário, 11º.

A turma de 7º, constituída por 9 raparigas e 17 rapazes, com uma média de idades de 12,3 anos, apresentava, na sua generalidade, um comportamento indisciplinado, em parte explicado pelo problemático contexto social e económico em que estavam inseridos e pelo anterior percurso escolar de alguns elementos do grupo.

¹ Disponível em <http://www.esmga.net/documentos/projectoeducativo.pdf> e http://www.esmga.net/documentos/projed_adenda.pdf.

Apesar de alguns discentes terem dificuldade em se concentrar, revelavam interesse pela disciplina de espanhol, participando ativamente nas atividades levadas a cabo.

Na turma do 8º ano, composta por 13 raparigas e 7 rapazes, onde apenas 16 frequentavam as aulas de espanhol, a média de idades era de 12,9 anos. Os agregados familiares dos alunos desta turma, contrariamente aos da turma anterior, não manifestavam, na generalidade, problemas sociais nem económicos, apresentando os alunos um comportamento interessado, empenhado e participativo e grandes expectativas relativamente ao seu futuro escolar. Por outro lado, espanhol não surgia como uma das suas disciplinas favoritas, havendo, por vezes, da parte dos discentes demasiada autoconfiança relativamente às suas capacidades associada a um decréscimo do estudo por parte destes. Apesar de se tratar de uma turma que obteve bom aproveitamento à disciplina, estava inserida nesta um pequeno grupo de seis alunos que revelava dificuldades de concentração e falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho.

À turma do 11º ano, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas, pertenciam 16 raparigas e 7 rapazes, cuja média de idade era de 16,6 anos, sendo que apenas 20 discentes frequentavam a disciplina de espanhol. Os alunos desta turma revelavam algumas carências económicas e cinco já tinham ficado retidos anteriormente. Dos 20 alunos, 12 referiram que espanhol era a sua disciplina predileta, ambicionando seguir profissões relacionadas com línguas. Mesmo se tratando de um grupo bastante motivado para a disciplina, os discentes demonstravam ser um pouco imaturos, desconcentrando-se facilmente e investindo pouco no espaço fora da sala de aula.

Considero ainda oportuno referir que todos os alunos destas turmas tinham o português como língua materna, visto que os conhecimentos linguísticos dos discentes provenientes da sua L1 estiveram indubitavelmente ao serviço da aprendizagem da LE.

3.2. Elaboração do *corpus* de estudo

Enumeraremos, de seguida, as principais premissas tratadas neste estudo sobre a aquisição e o uso do vocabulário em ELE que determinaram a opção desta investigação centrada em desenvolver atividades variadas, lúdicas e que permitem, ao mesmo tempo que se ensina vocabulário, praticar a comunicação oral e escrita em língua estrangeira, assim como promover a autonomia dos alunos.

Antes de planificarmos as unidades didáticas, tivemos sempre em conta os objetivos específicos para a turma em questão, o currículo, o nível do grupo e o tempo disponível, selecionando o vocabulário a aprender de acordo com a sua frequência que se pretende elevada, a sua eficácia, a sua produtividade, a sua adequação e a curiosidade e interesse dos alunos, apoiando-nos no PCIC.

Analizamos, igualmente, os manuais de espanhol adotados pela escola para os níveis que íamos lecionar nas aulas de estágio, relativamente ao tema da investigação, a aquisição e o uso de vocabulário nas aulas de ELE, de forma a podermos complementá-los com outras atividades, proporcionando aos alunos oportunidades de aprendizagem direta e indireta distintas, visto que estas se complementam. Os manuais adotados foram o *¡Ahora Español! 1* da Porto Editora para o 7º ano e o *Compañeros 2* da SGEL, sendo que para o 11º ano a professora da turma optou por não utilizar o manual adotado na escola (*Español Lengua Viva 3* da Santillana), recorrendo a fotocópias, entre outros materiais. No que diz respeito ao trabalho explícito do vocabulário, em ambos os manuais predominam os seguintes exercícios:

- relacionar vocábulos, expressões ou pequenos textos com imagens;
- organizar vocábulos e/ou expressões em áreas temáticas;
- completar frases e pequenos textos com vocábulos ou expressões dadas;
- procurar vocábulos em sopas de letras;
- completar diagramas e/ou associogramas;
- relacionar vocábulos com as suas definições;

- relacionar adjetivos contrários;
- assinalar vocábulos intrusos.

No que se refere à abordagem do vocabulário de forma implícita, estes manuais recorrem a exercícios de compreensão escrita (perguntas de interpretação; de verdadeiro ou falso, corrigindo ou não as falsas; tradução de frases; ordenação frases ou parágrafos desordenados de um texto; completamento de espaços; relacionar imagens e frases ou pequenos textos) e oral (perguntas de interpretação, de ordenação, de escolha múltipla ou de verdadeiro ou falso sobre audições, completamento de espaços ou de frases inacabadas), de expressão escrita (redação de frases a partir de palavras dadas ou de imagens ou não e de pequenos textos), de expressão oral (cantar músicas espanholas) e de interação oral (simulação de pequenos diálogos orientados, facultando um modelo ou tendo uma ou mais imagens como ponto de partida). A principal diferença na tipologia de exercícios de trabalho explícito do vocabulário entre os dois manuais é que, em *¡Ahora Español! 1*, também se trabalha o vocabulário através de audições e exercícios de “falsos amigos”, enquanto, em *Compañeros 2*, há mais exercícios para relacionar/associar verbos, nomes e adjetivos. Em *¡Ahora Español! 1*, não há tantos exercícios de vocabulário como no *Compañeros 2*, na medida em que inclui quadros com síntese de vocabulário ao longo do manual, uma lista de palavras no final intitulada “Descubre las palabras” e um glossário. Ao nível do trabalho implícito do vocabulário, não há grandes diferenças no que diz respeito à tipologia de exercícios.

Após esta análise dos manuais e a diagnose dos discentes relativamente aos seus conhecimentos do vocabulário, pudemos alertá-los para a importância da aprendizagem do vocabulário numa língua estrangeira, especialmente num nível inicial como era aquele em que se encontravam.

Recorremos a atividades lúdicas e variadas para motivar os alunos e mostrar-lhes outras formas de aprender vocabulário de forma explícita e implícita, para além das que normalmente surgem nos manuais escolares de espanhol. Desta forma, puderam contactar e experienciar outras estratégias de aquisição e uso de vocabulário e refletir sobre a eficácia destas no seu caso em particular, tendo em conta os seus objetivos de aprendizagem do espanhol e o seu estilo de aprendizagem predominante.

Procuramos, igualmente, ensinar unidades léxicas e não só vocábulos isolados, visto que uma língua contempla uma rede de relações entre estes. Para tal, à medida que introduzíamos o vocabulário, estabelecíamos associações com outros vocábulos e analogias ou contrastes com o português e proporcionávamos oportunidades para os alunos o reutilizarem (em atividades de trabalhos de casa, por exemplo). Desta forma, facilitou-se o armazenamento na memória a longo prazo e a recuperação do vocabulário, ao mesmo tempo que se ia aprofundando e clarificando os significados e as relações entre os vocábulos.

Pretendemos também lecionar o vocabulário, baseando-nos num sistema de processamento sensorio combinado e múltiplo, num ensino multissensorio. Para alcançar este objetivo, utilizamos recursos didáticos do sistema visual (imagens, filmes, ...), auditivo (músicas, leituras expressivas, ...) e cinestésico (dramatizações, simulações, ...), procurando abarcar todos os estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso de todos os discentes no processo de ensino/aprendizagem.

Sempre encarando o ensino do vocabulário como um meio para melhorar a competência comunicativa dos estudantes, complementamos as atividades/exercícios dos manuais com outros, diversificando e motivando os alunos, e orientá-los no sentido de irem utilizando autonomamente as formas de aprender vocabulário que melhor se adaptassem ao seu estilo de aprendizagem (visual, auditivo ou cinestésico), refletindo sobre a sua aprendizagem e partilhando experiências com os restantes colegas e professoras ao longo do ano letivo.

Ao longo do processo de elaboração desta investigação, procuramos adotar uma atitude reflexiva e crítica, tentando compreender melhor o nosso papel enquanto docentes e melhorar o nosso desempenho, essencialmente nas metodologias e atividades levadas a cabo na aquisição e no uso de vocabulário, aspeto este essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira como o espanhol. Para tal, tivemos em conta, não só o desempenho e atitudes dos alunos nas aulas, mas também a autoavaliação destes, como demonstram os modelos de tabelas de avaliação formativa do professor e as das autoavaliações que constituem os anexos R e S respetivamente. Trocamos, igualmente, experiências com a orientadora de estágio, professora Manuela Nunes, que tinha um conhecimento mais aprofundado das turmas em questão e que nos ajudou,

dando-nos o seu parecer sobre as nossas conclusões e expectativas e a sua opinião relativamente às atividades que pretendíamos levar a cabo. Refletimos também sobre o maior ou menor êxito das atividades desenvolvidas pelas colegas de estágio na abordagem e tratamento do vocabulário, de forma a selecionar aspetos positivos destas ou a evitar cometer determinados erros.

Este corpus de estudo, tendo em conta as leituras efetuadas, a idiossincrasia da amostra e o tema da investigação, revelou-se adequado e um pilar importantíssimo na concretização do projeto de investigação-ação em causa.

3.3. Materiais pedagógicos e metodologias utilizados

As metodologias e as estratégias selecionadas concretizaram-se em materiais pedagógicos lúdicos, diversificados e inovadores, utilizados em momentos de aprendizagem direta e indireta de vocabulário.

As imagens, os objetos reais, os gestos, as onomatopeias, a sinonímia ou antonímia, assim como a exemplificação através de frases ou situações são estratégias adequadas para esclarecer uma grande quantidade de vocábulos e evitam longas e complicadas explicações. Embora haja autores como Nation (1990:3) que valorizam a aprendizagem indireta do vocabulário em detrimento da explícita, apesar de referir que ambos devem coexistir, essa aprendizagem começa por ser essencialmente premeditada nos níveis iniciais.

De forma a inovar, diversificar e motivar os estudantes para a aprendizagem e uso do vocabulário em espanhol, para além de termos recorrido à tipologia de exercícios que surgiam nos manuais adotados em que se trabalhava o vocabulário de forma explícita (relacionar vocábulos com imagens (anexo A); organizar vocábulos e/ou expressões em áreas temáticas (anexo B); procurar vocábulos ou elaborar sopas de letras (anexo C); completar diagramas e/ou associogramas; relacionar vocábulos com as suas definições (anexo D); ...), também elaboramos atividades em que os alunos tinham de relacionar vocábulos ou expressões com imagens, mas de uma forma mais lúdica, inserindo também o factor competição, como um dominó (anexo E), um bingo (anexo

F) e um jogo de memorização em PowerPoint (anexo G). É muito importante explicar muito claramente todas as atividades, mas, com as que são menos comuns e que envolvem o fator competição, devemos ter um cuidado redobrado na explicitação do seu funcionamento e das regras, para que os objetivos destas sejam alcançados. O docente deve ir acompanhando a atividade nos diferentes grupos, de forma a esclarecer possíveis dúvidas e a aperceber-se da adesão e eficácia do jogo.

No jogo do dominó sobre as atividades dos tempos livres (anexo E), a turma formou 5 grupos de 4 alunos cada, montando peças de puzzles sobre passatempos. De seguida, foi distribuído o material pelos grupos e foi explicado que cada peça do dominó tinha um desenho de uma atividade de tempo livre e um vocábulo ou expressão e que, no final do jogo, o primeiro vocábulo ou expressão tinha de corresponder corretamente ao último desenho, para a atividade ter sido realizada corretamente. O jogo tinha 44 peças, pelo que cada discente ficou com 11. O aluno do grupo que até então tinha obtido melhor nota a espanhol baralhou as peças, distribuiu-as e começou a jogar, dando-se seguimento ao jogo segundo a ordem os ponteiros do relógio. Quando algum jogador não tinha nenhuma das peças correspondentes, passava a sua vez, dando-a ao próximo. Alerttei-os, igualmente, para o facto de terem de estar muito atentos, porque os desenhos de algumas peças eram parecidos, não podendo, por isso, precipitarem-se.

O jogo do bingo (anexo F) retomou o vocabulário do jogo do dominó, servindo, assim, para que este fosse reutilizado numa situação nova, visto que foi levado a cabo na mesma turma, mas passados cinco meses. Para Marta Baralo (2007: 384), este procedimento ajuda a que as unidades léxicas tratadas em aula passem, desta forma, da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. Depois de termos explicado o funcionamento do jogo à turma, foram distribuídos por cada aluno um cartão com imagens dos tempos livre e nove papelitos. Depois foram “cantadas” as atividades de tempo livre e, quando os alunos ouviam alguma das que estava no seu cartão, colocavam um papelito em cima da atividade de tempo livre correspondente. Quando tivessem ouvido todas as atividades do seu cartão, o discente teria que dizer “BINGO!” em voz alta e a professora verificava se as atividades do cartão do vencedor tinham realmente sido ditas. A atividade continuava até que todas as atividades de tempo livre fossem “cantadas”. A docente estaria sempre disponível e atenta para o caso de haver alguma dúvida durante o jogo.

O jogo de memorização em PowerPoint (anexo G) continha 20 slides com imagens e vocábulos relacionados com o cinema. Primeiro, aparecia a imagem e, depois, o vocábulo correspondente, havendo uma pausa de quatro segundos entre cada slide. A turma organizou-se em grupos de 5 pessoas, elegendo cada grupo o seu porta-voz, e, em conjunto, prepararam-se adotando uma estratégia, de forma a memorizarem o máximo de vocábulos acompanhados do respetivo artigo definido. Depois de verem atentamente o PowerPoint, teriam de escrever, em grupo e corretamente, o máximo de vocábulos de que se recordassem. Cada vocábulo correto, acompanhado do respetivo artigo, valia um ponto, mas, se tivesse erros (inclusive de acentuação), valia apenas meio ponto. O grupo que obtivesse mais pontos ganhava o jogo. No final do jogo, os discentes veriam novamente o PowerPoint e completavam e/ou corrigiam a lista do vocabulário novo nos seus cadernos. Parece-nos oportuno ainda referir que, neste jogo, todos os grupos obtiveram 15 ou mais pontos num total de 20, o que demonstra o sucesso desta estratégia.

Os alunos compreenderam e realizaram com sucesso estas atividades. Revelaram também estar motivados, visto que, no final, pediram sempre para as repetir.

Estas atividades de trabalho explícito do vocabulário foram levadas a cabo principalmente na fase da preparação, da apresentação dos conteúdos, segundo a estrutura das aulas proposta por Cerrolaza (1999) ou como trabalho de casa. Frequentemente, na fase da preparação, planeávamos uma atividade breve, de forma a despertar o interesse dos alunos, motivá-los, aproximá-los da temática que ia ser tratada e rever os conteúdos lecionados nas aulas anteriores, incluindo os léxicos. Na fase da apresentação dos conteúdos, introduzíamos vocabulário novo de uma forma explícita que, muitas vezes, servia para preparar ou surgia associado a atividades de compreensão escrita ou oral/audiovisual, em que também eram introduzidas amostras de língua e/ou itens gramaticais, sendo este exercitado oralmente e/ou por escrito. Muitas vezes, os alunos também trabalhavam posteriormente o vocabulário de forma explícita através dos trabalhos de casa.

Outras atividades desenvolvidas em que trabalhamos o vocabulário de forma explícita e implícita foram a visualização da curta-metragem “Ana y Manuel” legendada

em espanhol, o contacto com objetos reais, o blogue “El Rincón de Español”², a audição de músicas, combinações, simulações e dramatizações.

Alguns professores encontram-se reticentes em trabalhar com curtas-metragens nas aulas de ELE, porque os alunos (e alguns docentes) não levam a sério as atividades relacionadas com o cinema, considerando-as uma perda de tempo. Contudo, do nosso ponto de vista, é necessário incluir curtas-metragens como “Ana y Manuel”³ nas aulas de ELE, pois é motivador, a sua curta duração permite trabalhar várias atividades e competências e, por se tratar de um material autêntico, inclui conteúdos socioculturais do país da língua meta que podem ser abordados de uma forma criativa e interessante. Segundo Javier Santos (2007), citado por Sandra Soriano (2010: 38), “no es muy habitual encontrar a una persona a la que no le guste el cine. Las películas atraen a los espectadores, y por ello a los estudiantes de idiomas, por su gran poder de contar historias, de entretener y por su tremenda carga afectiva que permite al individuo sentirse reflejado en las películas”. Sandra Soriano (2010: 39), por sua vez, afirma que a autenticidade das curtas-metragens, “que acerca al aprendiente a una realidad próxima al uso real del lenguaje de un país hispano, la seguridad de que están ante algo que pueden encontrarse en el país de la lengua objeto y la nueva forma de ver el mundo que se transpira de los documentos, les aporta curiosidad y con ello, el querer saber más acerca de esta realidad, por lo que lo sienten más motivador”. O facto de ter legendas em espanhol, como era o caso, favorece ainda mais a aprendizagem do vocabulário, na medida em que os discentes podem ler, ouvir e ver simultaneamente (chegando, assim, a alunos com diferentes estilos de aprendizagem). Optamos por cativar a atenção dos alunos do 11º ano para a visualização da curta-metragem “Ana y Manuel”, levando-os a fazer suposições sobre o seu conteúdo, a partir da sua afirmação inicial “El verano pasado tuve la genial idea de comprarme un perro”. Após a sua visualização, esclarecemos algum vocabulário com os alunos (“menuda”, “reemplazar”, ...), procurando que chegassem ao seu significado através do contexto e registando-o no quadro. De seguida, aproveitando a vertente humorística da curta-metragem, confrontamos a história da curta-metragem com as hipóteses levantadas inicialmente, para além de realizarmos outro tipo de exercícios/atividades.

² <http://elrincondeespanol2.blogspot.pt/>.

³ A curta-metragem inserida no blogue “El Rincón de Español” e utilizada nas aulas foi retirada do seguinte sítio: <http://www.youtube.com/watch?v=ctmhyWse4xw>.

O contacto com objetos reais (anexo H) foi uma estratégia também desenvolvida em várias aulas, porque nos pareceu que despertava a atenção e o interesse dos alunos, especialmente dos que têm como estilo de aprendizagem predominante o cinestésico. Na unidade didática lecionada no 7º ano, “Ir de compras a una tienda de ropa”, optamos por introduzir vocabulário relacionado com o vestuário, levando para a aula peças de roupa, calçado e acessórios de diferentes marcas espanholas, materiais e tipos/formas/cores. Fomos mostrando os objetos aos alunos e registando o novo vocabulário no quadro, enquanto estes o faziam numa ficha de trabalho. Posteriormente, tiveram oportunidade de descrever, oralmente e por escrito, o que os colegas e eles tinham vestido, assim como de utilizar esse vocabulário para fazer compras numa loja de roupa espanhola.

Elaboramos o blogue “El Rincón de Español” para a turma do 11º ano, porque nos apercebemos de que gostavam muito da temática do cinema e achamos que seria uma boa oportunidade de os motivar para a aprendizagem autónoma do vocabulário através da visualização de filmes espanhóis ou sobre Espanha ou Hispanoamérica legendados em espanhol e atividades relacionadas com a curta-metragem “Ana y Manuel” como a relação desta com a música “Te he echado de menos” de Pablo Alborán e com provérbios espanhóis, a redação de um poema com base na estrutura do poema de amor de Luis Alberto Cuenca “El desayuno”, entre outras. Como defende José Martínez,

[...] una de las peculiaridades que nos ofrece el entramado de la web 2.0 es la utilización de los blogs como herramientas didácticas y como almacén de recursos para la clase de lengua extranjera (...) un espacio o lugar destinado a almacenar y recopilar recursos y actividades para reforzar los contenidos léxicos, culturales y gramaticales que se abordan en las clases de E/LE”. (José Martínez , 2011: 3)

Segundo este autor (2011: 6), “esta sencilla herramienta de publicación digital no sólo nos sirve de apoyo para un mejor desarrollo de nuestra labor docente, sino que también sirve de ayuda para un mejor desarrollo de la construcción del aprendizaje de los alumnos”. Assim, com este recurso virtual, os alunos tiveram a oportunidade de aprender vocabulário de forma indireta, indo também ao encontro do que Stoller e Grabe (1993: 39) afirmam: “Students need to develop independent learning strategies that will allow them to expand their vocabulary both in and out of the classroom”.

Aconselhei-os igualmente, se tivessem oportunidade, a ler livros e revistas em espanhol e a ver televisão espanhola, pois rapidamente iriam melhorar o seu desempenho a espanhol de uma forma autónoma.

Ainda no âmbito da unidade didática “¿Vamos al cine?”, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir a música “El cine” do grupo Mecano (anexo I), preenchendo espaços, de forma a reverem ou contactarem com vocábulos relacionados com o cinema, exercitando agora a compreensão oral em particular. Esta atividade estava particularmente direcionada para os discentes que apresentavam um estilo de aprendizagem predominantemente auditivo.

Apesar de termos lecionado níveis iniciais, pensamos que também é aconselhável trabalhar com combinações (anexo J), pois, desta forma, os discentes fazem associações entre os vocábulos, encarando-os não como unidades isoladas, mas como uma rede de associações que permite a comunicação oral e escrita. Como Bruza et al. (2009: 363) sugerem, “individual words are not represented in longterm memory as isolated entities but as part as a network of related words”. O anexo J é um exemplo de um exercício realizado, em que os alunos relacionam verbos e nomes, apercebendo-se das correspondências entre estes (ex.: “recibir un galardón”). Sempre que possível, quando introduzíamos vocabulário novo, procurávamos criar redes associativas no *lexicón mental* dos alunos, de forma a que estes o ativassem e recuperassem mais facilmente. Desta forma, chamamos a atenção dos estudantes para semelhanças e/ou contrastes para com o português, visto que era a língua materna de todos, alertando para “falsos amigos” como “la firma”/“la asignatura”.

As simulações e/ou dramatizações (anexos K e L), apesar de serem atividades um pouco morosas que necessitam de ser muito bem organizadas, são muito proveitosas numa aula de língua estrangeira, na medida em que permitem trabalhar a língua em contextos próximos da realidade e de uma forma comunicativa. Os alunos apercebem-se, assim, da sua utilidade, motivando-se para a aprendizagem do espanhol. Na turma do 7º, facultamos um exemplo de dramatização (combinada e treinada anteriormente com dois alunos da turma), antes de facultar aos discentes o diálogo escrito dramatizado. Esta dramatização chamou a atenção dos restantes alunos pelo factor surpresa e pela criatividade, manifestando nestes vontade de também eles “irem a uma loja de roupa espanhola” comprar roupa, acessórios ou calçado, atividade que tiveram oportunidade

de fazer no final da aula, depois de a prepararem por escrito e oralmente. Se a escola e os encarregados de educação permitirem, podemos filmar os alunos, analisando posteriormente os vídeos com estes para avaliar o seu desempenho. Segundo o QECRL (2001: 156), “as competências comunicativas em LE englobam as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, e que associadas com as competências gerais [...] permitem que o aluno realize as suas intenções comunicativas e aja no meio sociocultural da LE”. Esta atividade permitiu trabalhar a competência comunicativa na sua globalidade, na medida em que os alunos, para além de investirem na sua competência linguística, contactaram com aspetos sociolinguísticos e pragmáticos da língua meta, relacionados, por exemplo, com o tratamento por “tú” e “usted” ou com os horários das lojas de roupa praticados em algumas zonas de Espanha. É importante também que se atribuam tarefas para os alunos realizarem durante ou após as dramatizações dos colegas, de forma a mantê-los sempre atentos, concentrados e a não encararem a atividade como um momento de descontração, e que estas sejam corrigidas de seguida.

Tendo em conta que trabalhamos com turmas de nível inicial, alternamos atividades em que o vocabulário era apresentado e exercitado de uma forma mais isolada com outras em que este também era exercitado e assimilado, mas estando inserido em outros domínios como a compreensão escrita e oral, a expressão escrita e oral e a interação escrita e oral. Assim sendo, alguns desses exercícios foram de compreensão escrita (perguntas de interpretação (anexo M); relacionar imagens e frases ou pequenos textos (anexo N); ...) e oral (completamento de espaços e/ou de frases inacabadas (anexo O)), de expressão escrita (redação de pequenos textos (anexo K)), de expressão oral (cantar músicas espanholas (anexo I)) e de interação oral (dramatização de pequenos diálogos orientados, facultando um cenário próximo da realidade (anexo L)). O vocabulário era abordado maioritariamente de forma implícita, na fase da conceptualização e da prática, à medida que os alunos interiorizavam, consolidavam e praticavam novas estruturas linguísticas ou aspetos gramaticais.

Como ficou claro ao longo da exposição das atividades desenvolvidas, planificamos as aulas de acordo com o enfoque comunicativo, tendo igualmente em conta o enfoque lexical, dada a especificidade temática do nosso trabalho de investigação. Como também já referi anteriormente, seguimos a estrutura das aulas

proposta por Cerrolaza (1999) que as divide em quatro fases: a fase da preparação, a da apresentação dos conteúdos, da conceptualização e da prática. O nosso objetivo era também ter podido recorrer ao “enfoque por tarefas”, pois este transcende o enfoque comunicativo, concedendo ao aluno uma maior autonomia e responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem. Também para Javier Zanón (1999: 70/71), o ensino segundo o “enfoque por tarefas” “facilita y enriquece el proceso de aprendizaje al fomentar la participación de los alumnos en decisiones relacionadas con el trabajo de clase y su evaluación” e “ofrece oportunidades para el desarrollo de una dinámica de grupo efectiva”, considerando “el aula como parte integrante del «mundo real»”. Para além disso, propicia a troca de papéis dos professores e dos alunos, favorecendo a reflexão dos intervenientes no e sobre o processo de ensino/aprendizagem. Contudo, tal não foi possível dado o limite temporal estabelecido para as unidades didáticas.

3.4. Análise do inquérito proposto aos alunos

Embora se trate de uma amostra reduzida (36 alunos), consideramos que os resultados obtidos neste questionário poderão ajudar a obter informações sobre o desenvolvimento da competência lexical em níveis de proficiência iniciais no âmbito de ensino/aprendizagem de ELE. Aplicamos o inquérito (anexo P) aos alunos que faziam parte das turmas de 8º (16) e 11º (20) anos com que trabalhamos, visto que só lecionamos na turma do 7º ano no final do ano letivo, tendo decidido incluir exemplos das atividades enumeradas para a aquisição e o uso do vocabulário, pois estas podiam não ser interpretadas corretamente pelos discentes, e lhes explicado todo o inquérito antes de estes responderem a este. Os principais objetivos deste questionário foram:

- determinar o grau de importância que os alunos atribuem ao vocabulário na aprendizagem de ELE;
- conhecer as estratégias usadas pelos discentes para o seu enriquecimento vocabular;
- indicar as principais dificuldades dos discentes no ensino/aprendizagem do vocabulário em ELE;

- identificar as atividades que os alunos reconhecem ser mais proveitosas na aprendizagem do vocabulário.

Usamos a alternativa dicotômica “sim” e “não” com uma pergunta filtro e a escala de Likert, em que numa escala de 1 a 4, um correspondia ao mínimo – “nada”, dois a “pouco”, três a “bastante” e, por fim, quatro à escala máxima – “muito”. Desta forma e por em muitas questões se expressar uma opinião, consideramos que os resultados foram mais fiáveis e válidos. Por se tratar de uma amostra reduzida, optamos por não nos referir a percentagens, mas sim ao número concreto de discentes na análise dos resultados obtidos.

Da interpretação dos gráficos 1 e 2, concluímos que praticamente todos os alunos (24 em 36) reconhecem que a aprendizagem do vocabulário é muito importante para se dominar uma língua estrangeira e 33 discentes num universo de 36 asseguram aprender vocabulário em todas as aulas de espanhol.

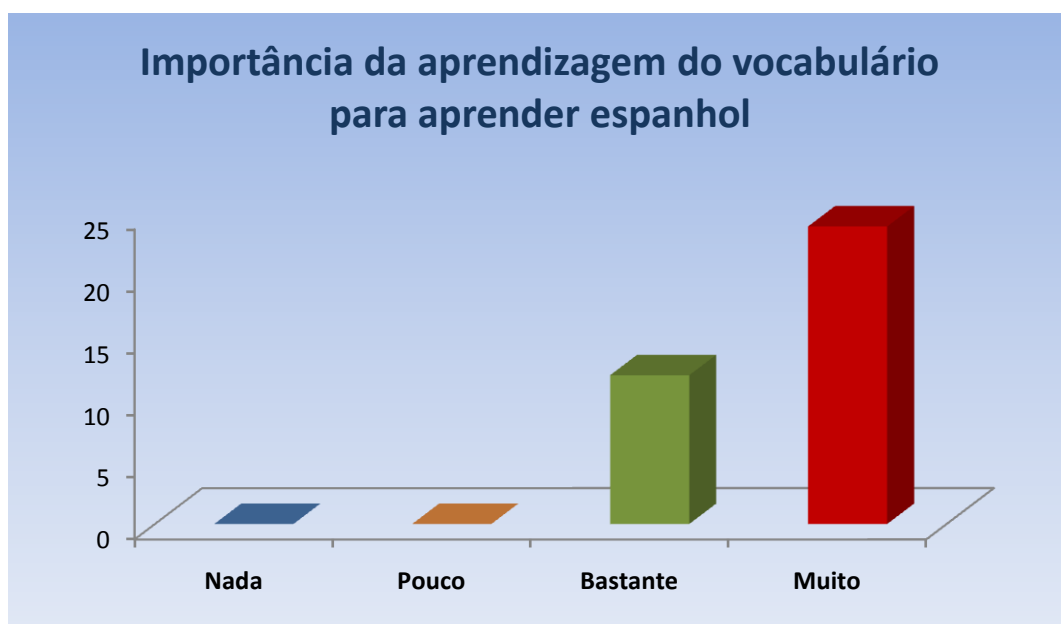


Gráfico 1 – Importância da aprendizagem do vocabulário para aprender espanhol

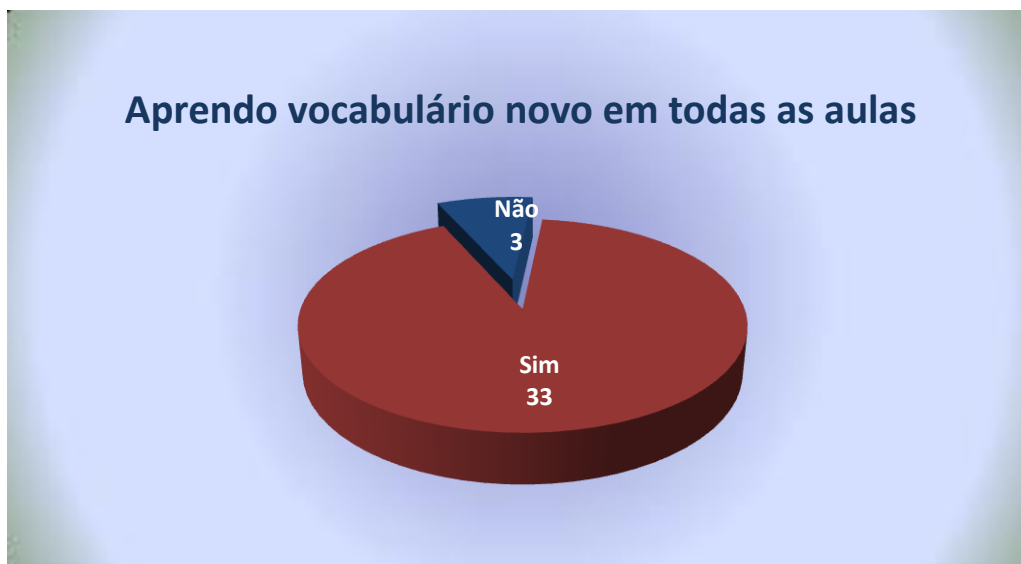


Gráfico 2 – Aprendo vocabulário novo em todas as aulas

Somente um aluno admite que, quando lê, tem dificuldade em entender o significado dos vocábulos pelo contexto, daí a importância de colocar o vocabulário em contexto e de ensinar aos discentes esta estratégia, como já foi referido anteriormente no ponto 2.1.4. deste trabalho. O facto de o espanhol e o português serem línguas muito semelhantes também favorece a apreensão do significado de vocábulos novos através do contexto.

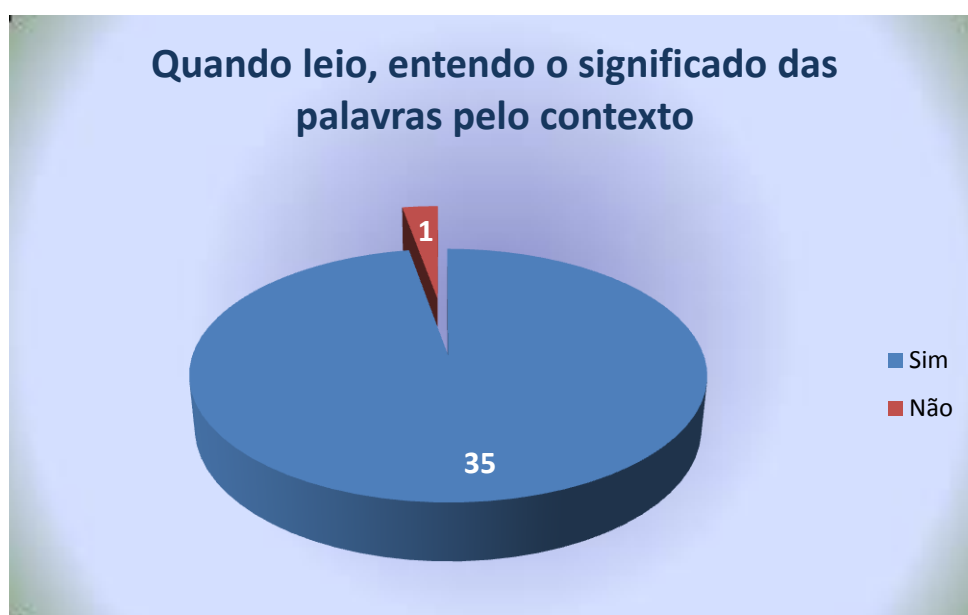


Gráfico 3 - Quando leio, entendo o significado das palavras pelo contexto

Dos 36 discentes, apenas 7 recorrem frequentemente ao dicionário, sendo que, no 8º ano, todos os rapazes admitem não o fazer. O facto de muitos alunos não terem sido preparados para trabalhar com o dicionário nem sensibilizados anteriormente para a importância deste recurso numa aula de língua estrangeira pode justificar estes valores. Outros aspetos que podem explicar estes dados são a ausência de dicionário em casa e, essencialmente, o facto de, na maioria das vezes, os rapazes investirem menos no estudo.



Gráfico 4 - Recorro frequentemente ao dicionário

Dos 36 alunos, a maioria (24) utiliza estratégias de memorização de vocabulário, reconhecendo a sua importância na aprendizagem de uma língua estrangeira como o espanhol. Consideramos, contudo, oportuno realçar que, no 11º ano, quatro dos cinco rapazes da turma não usam estratégias para memorizar o vocabulário em espanhol.



Gráfico 5 - Utilizo estratégias de memorização de vocabulário

Todos os alunos inquiridos que usam estratégias de memorização do vocabulário utilizam, por esta ordem de preferência, a sua repetição em voz alta, seguida da associação a imagens e da tradução para português para o aprender. Possivelmente estes resultados advêm do facto de serem os métodos mais tradicionalmente usados nas aulas de língua estrangeira. Contudo, como defende José Artés (1995: 149), a tradução, apesar de ter vindo a assumir, ao longo dos tempos, um cariz negativo, pode conviver, combinar-se e alternar com outros métodos, dando uma confiança acrescida aos alunos saber a tradução exata dos vocábulos para português.



Gráfico 6 - Estratégias de memorização de vocabulário mais utilizadas

No oitavo ano, da listagem de estratégias de memorização do vocabulário facultada as mais utilizadas são a associação a imagens e a repetição dos vocábulos em voz alta. Os alunos também organizam o vocabulário por áreas lexicais, traduzem os vocábulos para português e pedem a amigos ou familiares para lho perguntarem. Esta turma tinha maioritariamente acompanhamento parental, era muito metódica no seu estudo do vocabulário e valorizava a organização, tendo mais facilidade em aprendê-lo, quando este estava organizado por áreas temáticas.



Gráfico 7 - Estratégias de memorização de vocabulário mais utilizadas no 8º ano

No décimo primeiro ano, as estratégias de memorização do vocabulário a que os alunos mais recorrem são a tradução dos vocábulos para português e a repetição dos vocábulos em voz alta, seguidas da associação a imagens e da visualização de filmes em espanhol. Parece-nos oportuno destacar, nesta faixa etária, a importância da visualização de filmes em espanhol que vai ao encontro do interesse da generalidade da turma por cinema. Desta forma, os alunos associam algo de que gostam à aprendizagem de espanhol, aprendendo de forma inconsciente e recorrendo simultaneamente à visão, à audição e, no caso de os filmes estarem legendados em espanhol, à leitura.



Gráfico 8- Estratégias de memorização de vocabulário mais utilizadas no 11º ano

Como se pode verificar pela análise dos gráficos 9 e 10, a maior dificuldade dos alunos, independentemente da faixa etária destes, na aprendizagem do vocabulário é a memorização, seguindo-se, no 8º ano, a falta de interesse pelas atividades e, no 11º, as dificuldades de dicção.

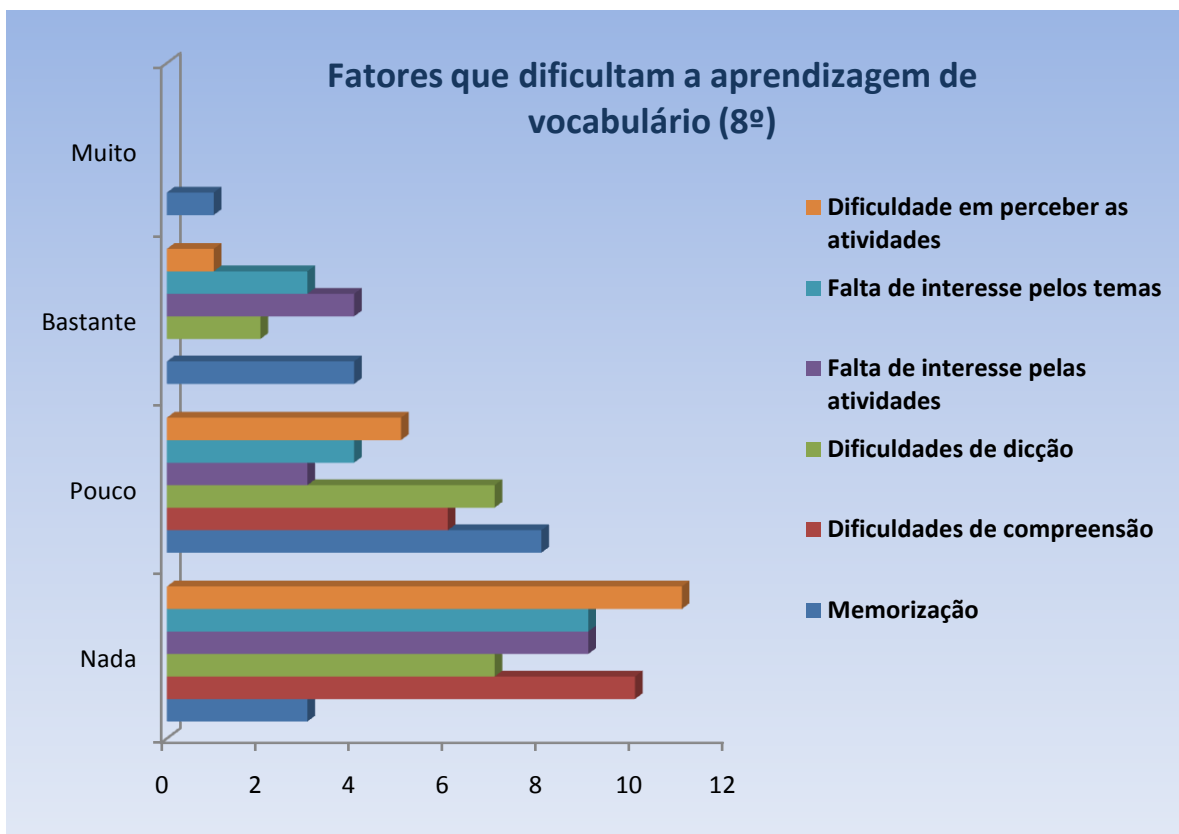


Gráfico 9 - Fatores que dificultam a aprendizagem de vocabulário no 8º ano

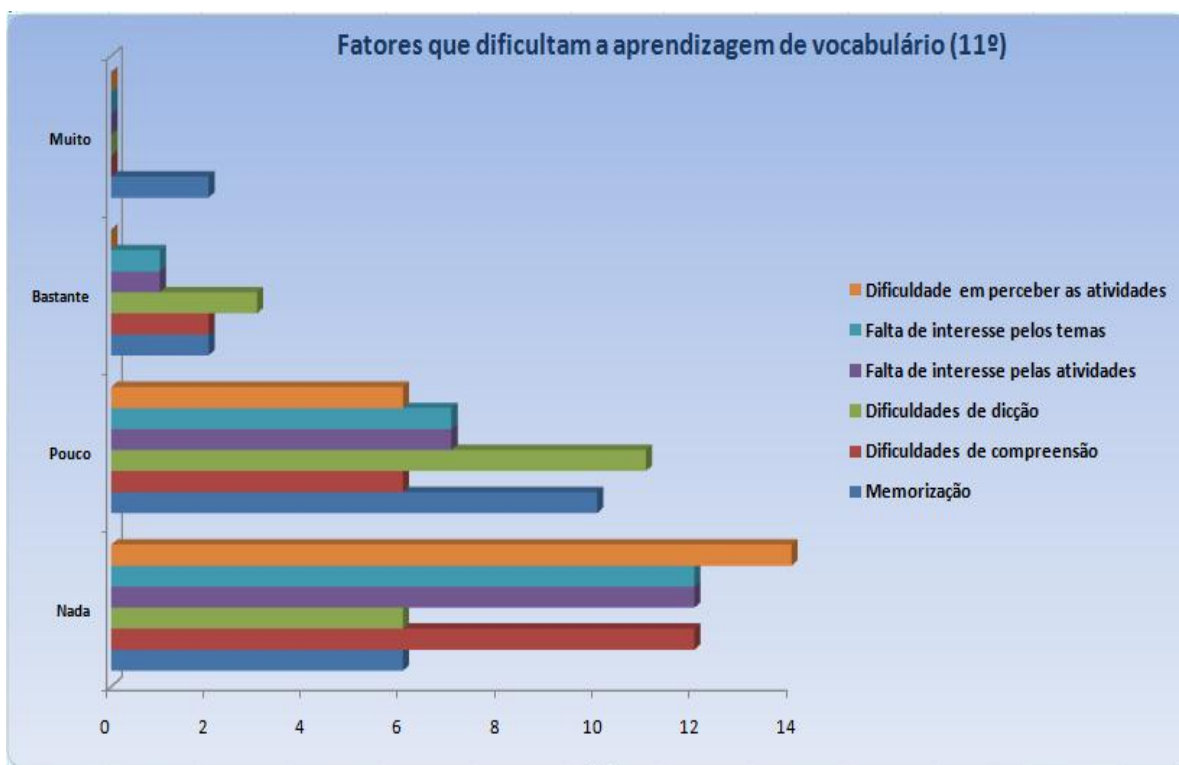


Gráfico 10 - Fatores que dificultam a aprendizagem de vocabulário no 11º ano

Enumerando uma quantidade de atividades levadas a cabo nas aulas assistidas, nomeadamente listagem de vocábulos/associogramas, organização de informação (campos lexicais, sinónimos/antónimos, ...), associação vocábulo → imagem (dominó, bingo, ...), memorização do vocabulário (jogo em PowerPoint vocábulo → imagem), descrição de imagens, referência a “falsos amigos”, audição e abordagem de canções, visualização de vídeos legendados em espanhol, sopa de letras, combinações (relacionar verbo e nome), dedução de significados através do contexto, legenda de imagens, dramatizações/simulações de diálogos e expressão escrita (com recurso a dicionários), questionamos os alunos relativamente à atividade que lhes foi mais útil para aprender vocabulário.

Destas atividades, no 8º ano, como é visível no gráfico 11, os discentes consideraram a organização da informação (campos lexicais, sinónimos/antónimos, ...), as dramatizações/simulações de diálogos e a associação vocábulo → imagem (jogos de dominó, bingo, ...) como sendo os exercícios de maior utilidade para aprender vocabulário. A preferência pela organização da informação pode ser explicada pela argumentação de César Coll et al. :

[...] mediante a organização, a criança que tem que recordar uma lista de palavras reconhece que umas referem-se a seres inanimados, outras a plantas e outras a animais, o que lhe permite agrupá-las, tornando sua evocação mais fácil que utilizando a pura repetição. Esta estratégia permite agrupar a informação na memória a curto prazo e, ao mesmo tempo, possibilita um armazenamento significativo na memória a longo prazo, fazendo com que sua retenção seja mais permanente e sua recuperação mais simples. (Coll, Palacios & Marchesi, 1995: 207)

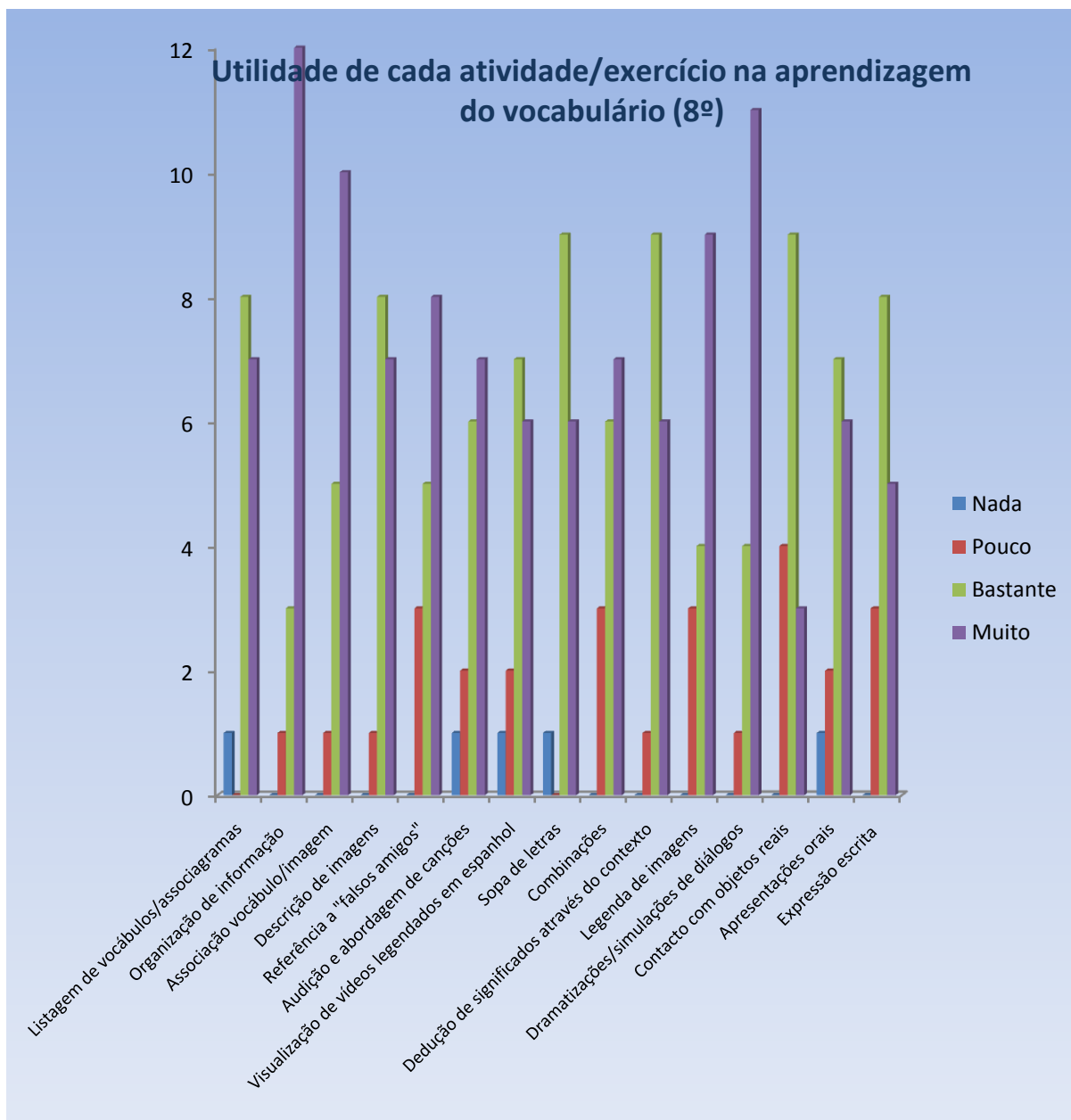


Gráfico 11 - Utilidade de várias atividades/exercícios na aprendizagem de vocabulário no 8º ano

Por sua vez, no 11º ano, como o gráfico 12 demonstra, das atividades referidas, os discentes consideraram os exercícios de maior utilidade para aprender vocabulário a associação vocábulo → imagem (jogo do dominó, bingo, ...), a visualização de vídeos legendados em espanhol e a listagem de vocábulos/associogramas.

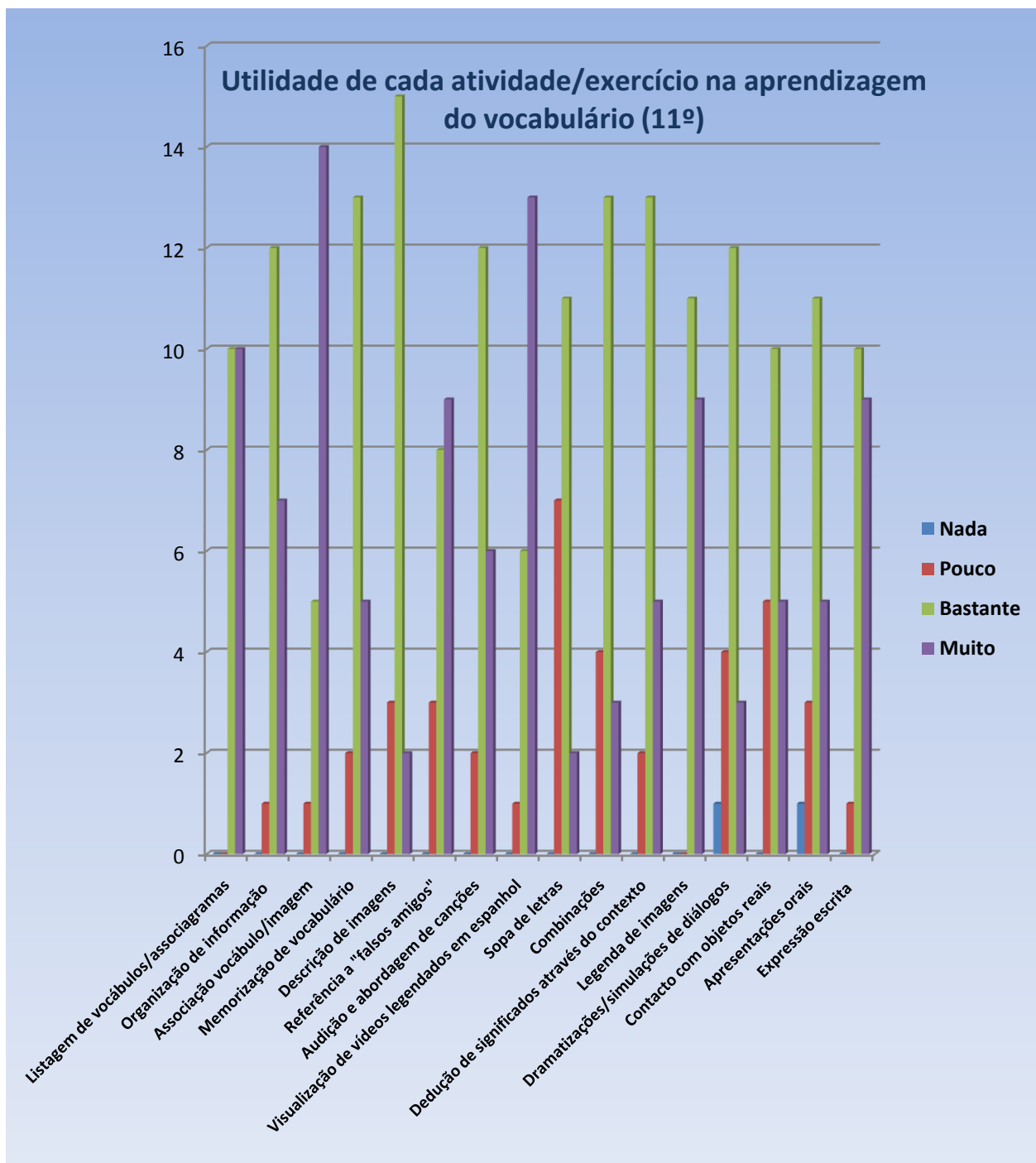


Gráfico 12 - Utilidade de várias atividades/exercícios na aprendizagem de vocabulário no 11º ano

Ao interpretar estes dados, concluímos que os inquiridos têm consciência da importância do léxico na aprendizagem de ELE, embora aproximadamente um terço dos alunos reconheça não investir na memorização do vocabulário, para além do espaço da sala de aula. Estes discentes são maioritariamente do sexo masculino, admitindo não

recorrer com frequência ao dicionário nem utilizar estratégias de memorização do vocabulário. Aliás, é unânime que a principal dificuldade dos alunos na aprendizagem do vocabulário é a memorização. Apesar de os estudantes que utilizam estratégias de memorização do vocabulário recorrerem maioritariamente a atividades relacionadas com a repetição em voz alta ou com a tradução para português, estes reconhecem outras como sendo mais úteis para aprender vocabulário. Tanto o 8º, como o 11º ano, destacam a utilidade das atividades em que há associação de imagens a vocábulos ou unidades léxicas através de jogos como o bingo ou o dominó para aprender vocabulário, salientando, para além destas, o 8º a organização do vocabulário em áreas lexicais e as atividades orais comunicativas e o 11º a visualização de vídeos legendados em espanhol. Partindo destes resultados, é possível deduzir que é essencial recorrer a tarefas mais lúdicas, que vão ao encontro dos interesses dos alunos nas aulas de espanhol e que visem a comunicação oral, especialmente nos níveis iniciais, de forma a motivá-los para a aprendizagem do vocabulário, e a facultar-lhes igualmente espaços nas escolas (por exemplo, ludotecas) donde possam usufruir de materiais pedagógicos mais lúdicos para poderem recorrer a estes, de forma a aprenderem vocabulário em língua estrangeira. Dado o interesse dos alunos de uma faixa etária mais elevada pelo cinema espanhol ou sobre Espanha ou Hispanoamérica, seria também uma hipótese ter à disponibilidade dos discentes na biblioteca da escola vídeos, se possível legendados em espanhol, para requisitarem e verem em casa ou elaborar na escola atividades extracurriculares que envolvessem esta temática como “El día del cine en español” com a projeção de filmes em espanhol.

Estas observações resultantes da interpretação dos dados obtidos neste inquérito foram ao encontro das das fichas de autoavaliação que fomos facultando aos alunos no final da implementação das unidades didáticas, assim como do desempenho destes nas aulas, dos comentários que fomos tendo da supervisora, da orientadora e das colegas de estágio e das minhas reflexões, permitindo-nos elaborar atividades e criar estratégias direcionadas para as dificuldades que surgem aquando do ensino/aprendizagem do vocabulário numa língua estrangeira e, em particular, em espanhol.

3.5. Síntese avaliativa das atividades desenvolvidas

O principal objetivo das atividades que fomos elencando ao longo deste estudo e implementadas no estágio pedagógico foi desenvolver a competência lexical dos alunos, através da utilização de diferentes estratégias e atividades consoante o nível inicial em que se encontravam. Para tal, recorreremos essencialmente a atividades lúdicas que despertavam o interesse dos discentes e a técnicas associativas. Estas, contudo, foram inseridas em aulas que incluíam atividades que trabalhavam outras competências e, em particular, a comunicação oral ou escrita, para que os discentes sentissem necessidade de comunicar, ativando o vocabulário aprendido. As atividades foram assim elaboradas em função da temática e do(s) item(ns) gramaticais que nos eram atribuídos e que adaptamos de forma a trabalhar a capacidade comunicativa dos discentes, assim como do tempo disponível. Desta forma, incentivaram-se também as interações no espaço da sala de aula, aproximando-as o mais possível do contexto real da LE. Analisando a ficha de autoavaliação dos alunos na segunda unidade didática que tivemos oportunidade de lecionar no 11º ano (anexo S) (foi a única turma em que pudemos lecionar duas unidades didáticas: uma em novembro e a outra em abril), verifica-se, como revela o seguinte gráfico, que a maioria dos alunos (15 em 20) recorre ao vocabulário novo para melhorar a sua compreensão e expressão oral e escrita em espanhol: 9 fazem-no sempre e 6 raramente. Apenas 5 estudantes reconhecem não o fazer, o que, no caso da expressão oral, está, muitas vezes, relacionado com questões de timidez e insegurança.

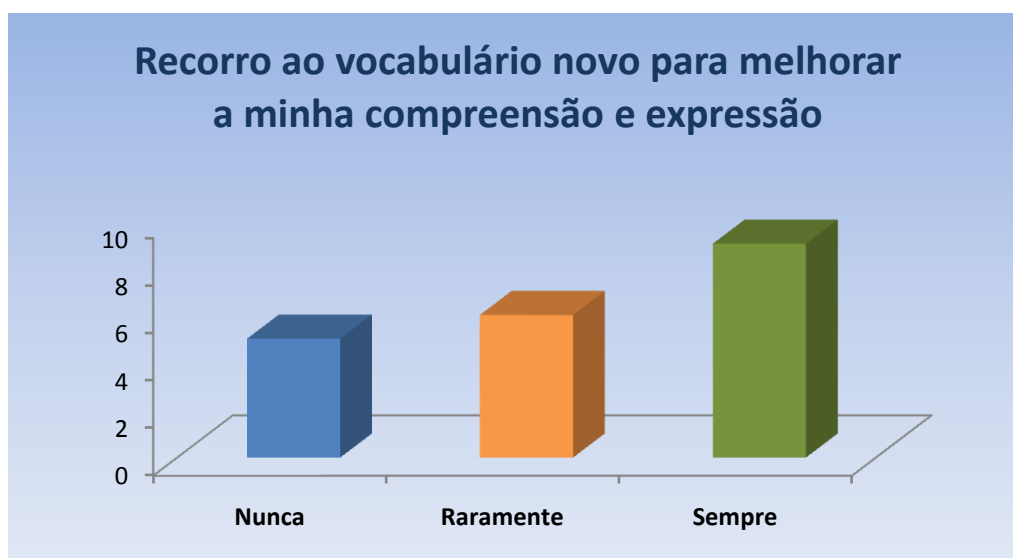


Gráfico 13 - Recorro ao vocabulário novo para melhorar a minha compreensão e expressão

As atividades desenvolvidas com os alunos tiveram, na sua grande maioria, uma muito boa adesão destes e revelaram-se proveitosas, o que pudemos comprovar no desempenho e avaliação dos discentes. Os cinco testes de avaliação sumativa levados a cabo nas turmas de nível inicial de ELE (7º 6ª, 8º 2ª e 11º 10ª) eram constituídos por três grandes grupos: leitura, gramática/vocabulário/cultura e, por fim, escrita, o que nos permitiu analisar os resultados obtidos nas questões de vocabulário inseridas no segundo grupo, que procuramos fazer incidir essencialmente no vocabulário lecionado nas aulas assistidas. Verificamos que, nas três turmas, houve uma evolução positiva dos resultados alcançados na avaliação do vocabulário ao longo do ano letivo, como é possível verificar no gráfico 14. Na turma de 7º ano, houve uma melhoria dos resultados, tendo esta sido mais notória no final do ano letivo, em maio, o que pode estar relacionado com a motivação e adesão dos alunos aquando da leção da unidade didática “Ir de compras a una tienda de ropa”. A média da avaliação do vocabulário nesta turma foi de 72,5%, nível 4. No 8º ano, também é possível comprovar que houve uma evolução positiva dos resultados alcançados nas questões relativas à avaliação do vocabulário, que foi mais acentuada a partir do quarto teste realizado no mês de março, que coincidiu com a leção da unidade didática “Conoce la ciudad de Madrid”. Os discentes da turma aderiram e empenharam-se entusiasticamente nas atividades desenvolvidas, o que pode ter contribuído para a melhoria verificada. A média obtida nas questões de léxico ao longo do ano foi de 78%, nível 4. Por fim, no 11º ano, obteve-se a melhor média no que diz respeito à avaliação do vocabulário ao longo de todo o ano letivo, sendo esta de 88, 2% (17,6 valores). A este nível, os alunos foram alcançando resultados muito positivos, especialmente a partir do segundo teste. Contudo, no último teste também houve uma evolução de salientar. É possível deduzir que, pelo facto de nesta turma terem sido lecionadas duas unidades didáticas com um espaço temporal de quatro meses entre elas, o que propicia uma maior evolução; por terem uma maior carga horária de espanhol e por a faixa etária dos alunos lhes permitir uma maior autonomia no recurso a estratégias de aprendizagem de vocabulário, os resultados obtidos a esse nível tenham sido melhores comparativamente às turmas de 7º e 8º anos. Desta forma, baseados no estudo efetuado e segundo a amostra que analisamos, é possível concluir que as estratégias e metodologias desenvolvidas nestas turmas de ELE de nível inicial se revelaram proveitosas para a aquisição e uso do vocabulário, visto que se obteve sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

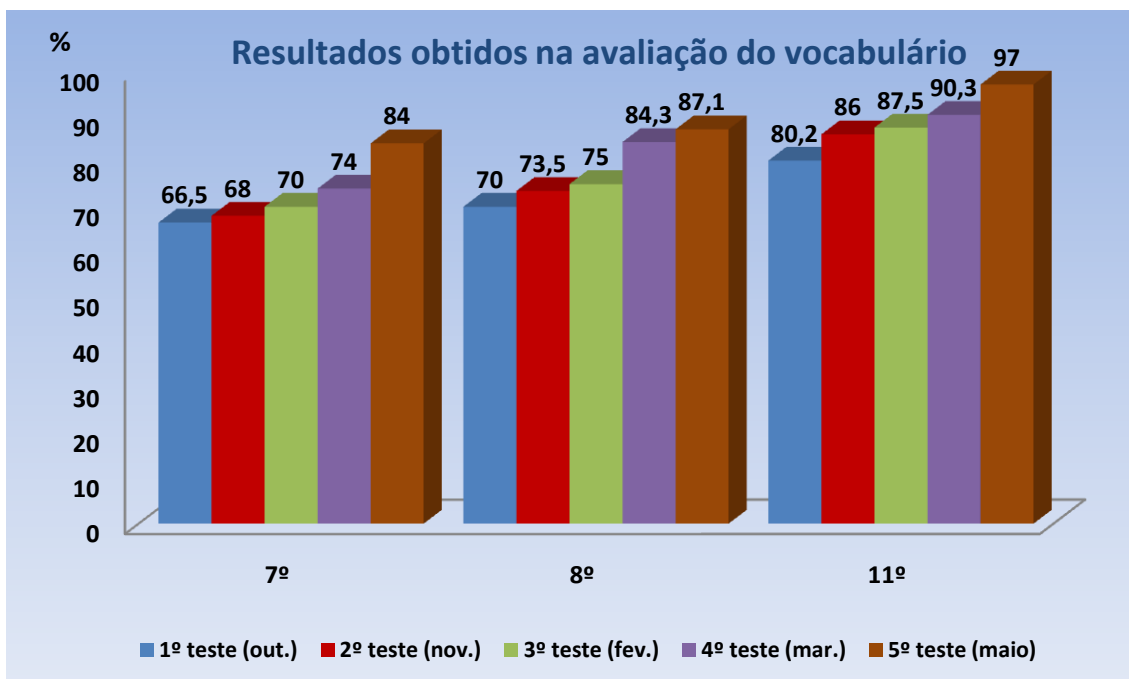


Gráfico 14 - Resultados obtidos na avaliação do vocabulário ao longo do ano

Segundo a sua autoavaliação, os estudantes consideram ter melhorado a forma de aprender vocabulário em espanhol ao longo do ano letivo, tendo apenas um discente respondido negativamente.

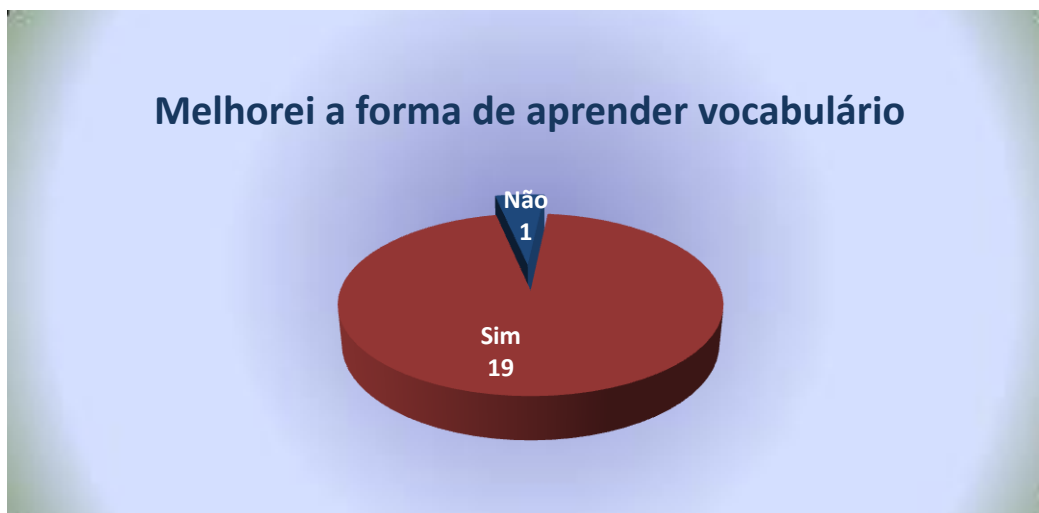


Gráfico 15 - Melhorei a forma de aprender vocabulário

Importa ainda referir que, como demonstra o gráfico 16, dezassete alunos utilizam sempre estratégias para esclarecer dúvidas de vocabulário, dois fazem-no raramente e somente um admite não o fazer.

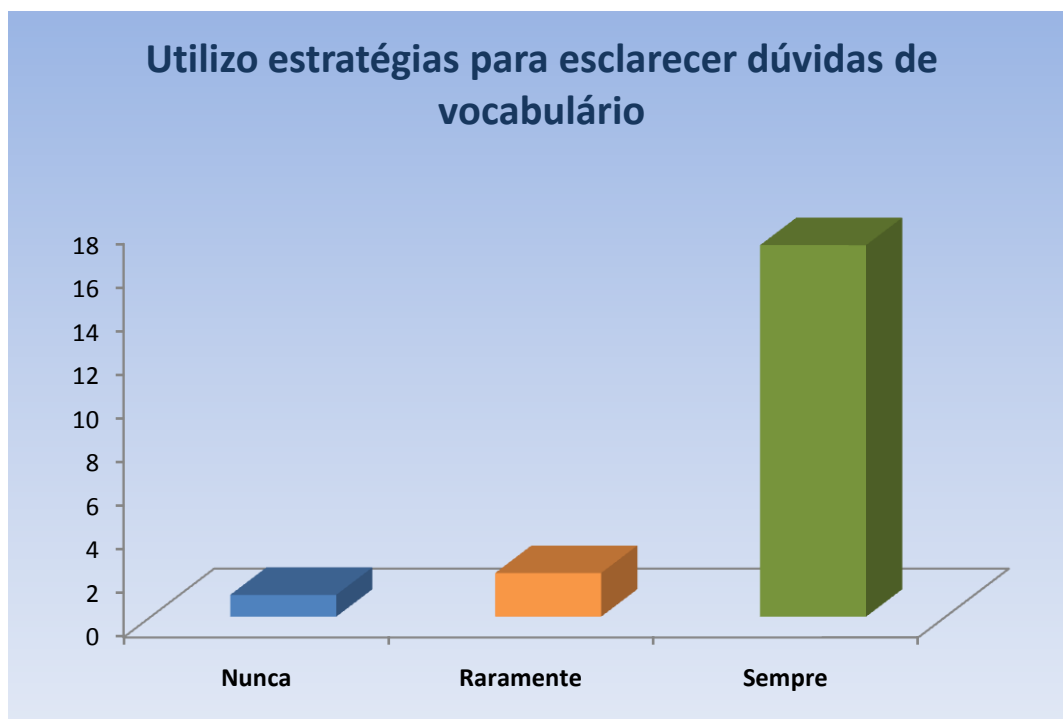


Gráfico 16 - Utilizo estratégias para esclarecer dúvidas de vocabulário

Para esta melhoria na forma de aprender vocabulário, contribuiu possivelmente o facto de todos os materiais terem sido elaborados segundo um crescendo de dificuldade e tendo em conta a especificidade da turma na qual iam ser usados, procurando, assim, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos em causa. Os discentes adaptaram-se bem às atividades, apesar de, muitas vezes, nos apercebermos de que as estavam a realizar pela primeira vez numa aula de língua estrangeira. Para tal, contribuiu o cuidado de as explicarmos pormenorizada e claramente antes da sua realização, assim como de referirmos os seus objetivos. Procuramos, igualmente, que o erro fosse encarado como fazendo parte do processo de ensino/aprendizagem, devendo ser considerado pelos estudantes uma mais-valia e não um obstáculo. Tal foi maioritariamente conseguido, na medida em que, como demonstram os gráficos 17 e 18, apenas cinco discentes afirmaram nunca utilizar palavras novas nas aulas de espanhol com receio de dar erros e só dois indivíduos do

sexo masculino admitem não prestar atenção às correções dos seus erros de vocabulário nem às explicações da professora.



Gráfico 17 - Utilizo palavras novas, mesmo com erros, evitando permanecer em silêncio com medo de os dar

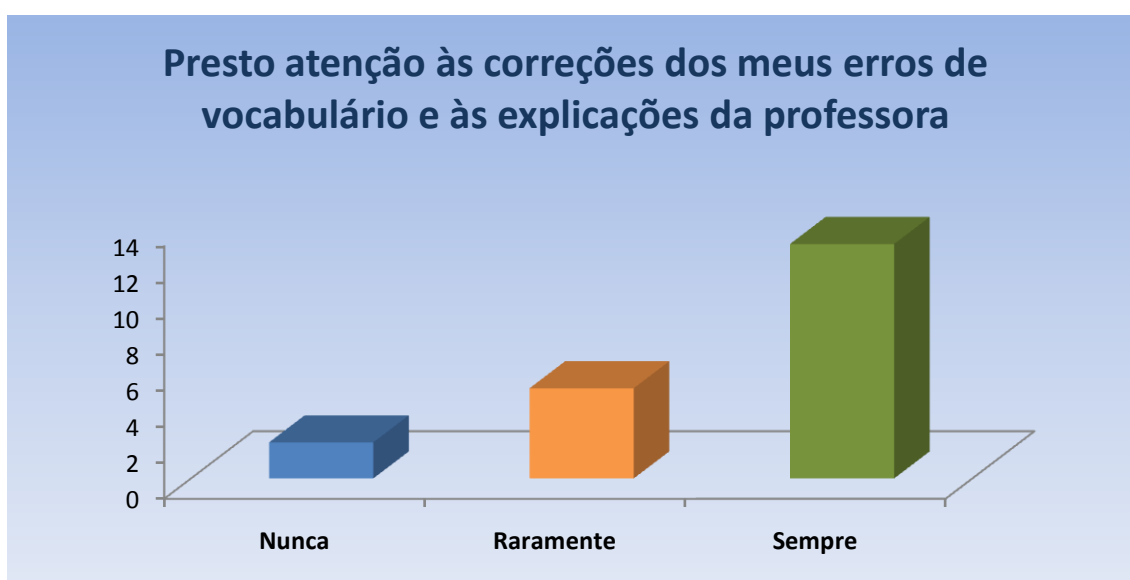


Gráfico 18 - Presto atenção às correções dos meus erros de vocabulário e às explicações da professora

Procuramos também valorizar os conhecimentos prévios dos alunos nas atividades desenvolvidas, visto que este aspeto facilita, sem dúvida, o sucesso do processo de

ensino/aprendizagem. Como o gráfico 19 revela, onze dos vinte alunos reconhecem usar sempre vocabulário já conhecido quando falam ou escrevem em espanhol, seis fazem-no raramente e apenas três admitem não o fazer.

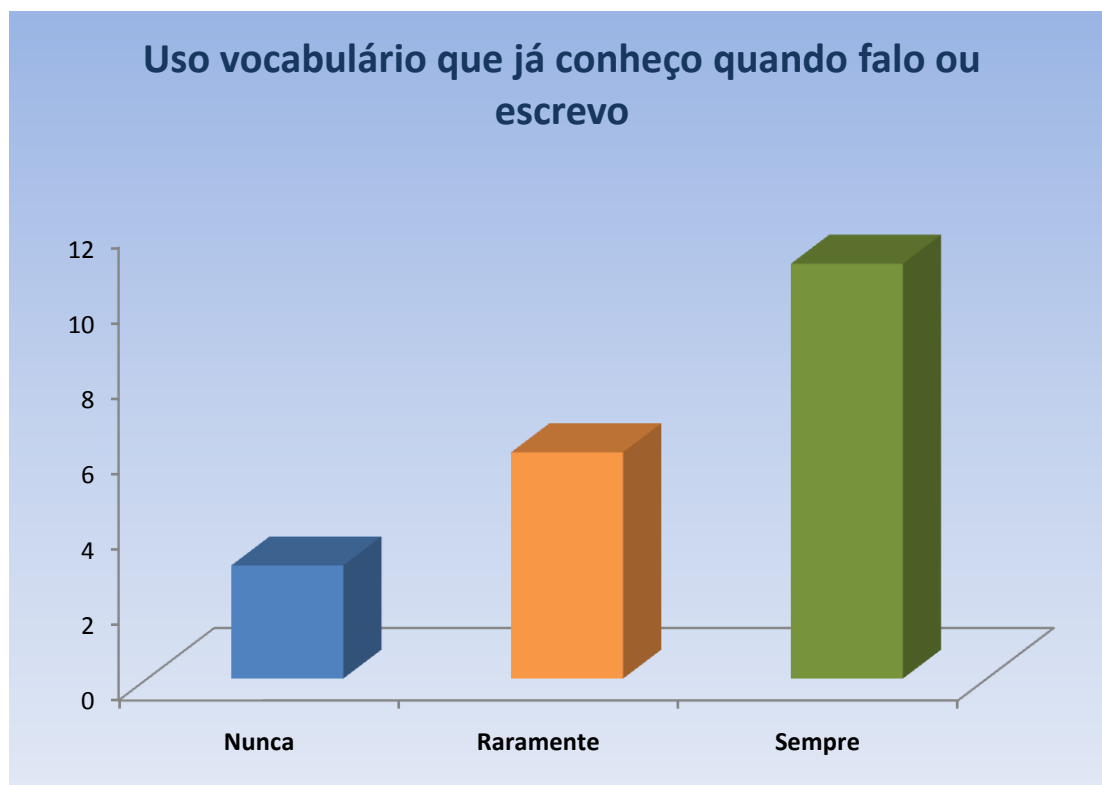


Gráfico 19 - Uso vocabulário que já conheço quando falo ou escrevo

Os discentes consideravam as atividades desenvolvidas interessantes, levando-os a aprender de uma forma lúdica e comunicativa. Como se tratavam de tarefas que, muitas vezes, abarcavam o trabalho em grupo e em que o factor competitividade estava presente, referimo-nos aqui em particular aos jogos, os discentes demonstravam estar motivados, envolviam-se entusiasticamente e desenvolveram também a entreajuda. De todas as atividades que levamos a cabo, consideramos que, de uma forma geral, o jogo do dominó, o do bingo, o de memorização, as relacionadas com a curta-metragem “Ana y Manuel” e a música “El cine” e a dramatização numa loja de roupa espanhola foram as de que os estudantes mais gostaram.

O blogue “El rincón de español” contribuiu, no nosso ponto de vista, de forma decisiva para motivar os alunos para o trabalho autónomo, voluntário e implícito do vocabulário no espaço extra-aula. Como se tratava de uma atividade relacionada com as novas

tecnologias e com o cinema, áreas de que os alunos gostavam em particular, foi fácil conseguir a adesão destes. Em muitas destas atividades, os discentes envolveram-se, aplicaram-se afincadamente e aprenderam de uma forma inconsciente.

Tendo a noção de que o nosso sistema de representação mental dominante é o visual, esforçamo-nos por implementar atividades auditivas e cinestésicas, para que aprendizagem dos alunos fosse efetiva. Por se tratarem de atividades diversificadas e multissensoriais, iam ao encontro dos três sistemas de representação mental, dirigindo-se, assim, aos alunos predominantemente visuais, auditivos ou cinestésicos, ou seja, à totalidade dos discentes, daí o sucesso do processo de ensino/aprendizagem ser mais facilmente alcançável e ter sido obtido. Com estas atividades procurou-se igualmente que os estudantes aderissem aos desafios propostos e refletissem sobre os resultados alcançados e sobre o seu processo de ensino/aprendizagem no geral. Na globalidade, estes acompanharam sem dificuldade os procedimentos das aulas, envolveram-se com entusiasmo, interagiram bastante entre si e conseguiram realizar a grande maioria das tarefas com sucesso.

O facto de todos os estudantes terem o português como língua materna, em parte, facilitou a aprendizagem do vocabulário devido à proximidade linguística entre a L1 e a LE. Destacamos a expressão “em parte”, porque há que ter em conta os obstáculos que tal proximidade pode originar. Como Vallejo (2005: 39) argumenta, não há uma transferência direta no que diz respeito à conceptualização entre a L1 e a LE, sendo que, segundo o autor, “una de las dificultades del desarrollo léxico en LE es aprender los limites de la referencia de las palabras, es decir, establecer la relación entre significado y forma de manera diferente a como está establecida en la L1”. O português e o espanhol têm vocábulos equivalentes, contudo, não são totalmente equivalentes, ou seja, a organização conceptual não tem uma correspondência direta com todos os significados dos vocábulos de uma dada língua, tendo, assim, desenvolvido estratégias nas aulas assistidas que conduziram os alunos a conceptualizar de outra forma. Ainda no que se refere à proximidade linguística do espanhol e do português, destacamos alguns aspetos relacionados em particular com o vocabulário com os quais é preciso ter particular atenção. Consideramos adequado escrever e organizar o vocabulário novo sempre com o artigo definido correspondente, dado que se torna mais fácil para os alunos memorizá-lo, especialmente nos níveis iniciais, quando

muitos ainda não têm métodos de estudo. Esta estratégia permite igualmente aos docentes chamar a atenção dos discentes para as diferenças relativamente ao português (ex.: “el bolso” ≠ “la bolsa”, “la farola”, ...). Outro aspeto que também nos parece proveitoso é alertar os alunos para os “falsos amigos” (ex.: “la oficina” ≠ “el taller”, “la firma” ≠ “la asignatura”), especialmente quando estes fazem a falsa relação entre os vocábulos, porque fixam as explicações mais facilmente quando vêm a propósito da atividade que estão a desenvolver. Quando os discentes pedem ao professor para escrever a tradução de alguns vocábulos no quadro, também é importante que fique clara a diferença entre os vocábulos que estão em espanhol e os que estão em português, visto que se tratam de línguas similares, podendo-se gerar equívocos se tal não se fizer. Como o seguinte gráfico comprova, a grande maioria dos alunos da turma (14 em 20) reflete sobre as diferenças e as semelhanças do vocabulário em português e em espanhol, quatro fazem-no raramente e apenas dois admitem não o fazer. Este procedimento ajuda a reduzir o esforço cognitivo na aprendizagem dos vocábulos, sendo más fácil para os alunos armazená-los na memória a longo prazo quando se estabelecem analogias e/ou contrastes entre línguas.

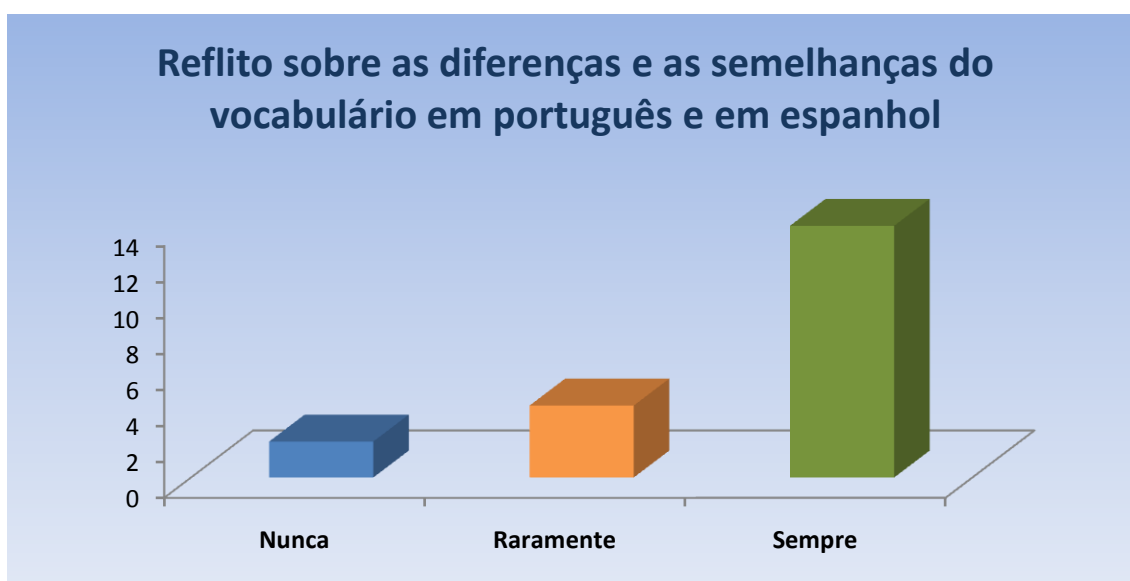


Gráfico 20 - Reflito sobre as diferenças e as semelhanças do vocabulário em português e espanhol

Concluimos, assim, que a implementação deste projeto de intervenção decorreu positivamente, visto que as estratégias surtiram efeito e os objetivos previstos foram alcançados, nomeadamente:

- aferir preferências e dificuldades dos discentes na aquisição e uso do vocabulário;
- proporcionar a prática de um enfoque comunicativo;
- motivar as turmas para a aprendizagem do vocabulário;
- desenvolver a autonomia dos alunos no recurso a estratégias de aquisição e uso do vocabulário, levando-os a refletir sobre a sua aprendizagem.

Na abordagem do vocabulário, o recurso a atividades variadas, associativas e comunicativas parece-nos fulcral, mantendo os alunos motivados, empenhados e concentrados e facilitando, assim, a aquisição e o uso do vocabulário nas aulas de ELE, nos níveis iniciais.

Capítulo IV – Conclusão

Após deste estudo, parece-nos indiscutível que o enriquecimento do léxico em níveis iniciais é extremamente importante e que traz inúmeras vantagens no desenvolvimento da competência comunicativa numa língua estrangeira, visto que está relacionado com todas as outras competências e possibilita que os alunos se assumam como agentes sociais. Aliás, uma das perguntas que mais se ouve numa sala de aula de ELE é “Como se diz ... em espanhol?”.

Neste projeto de investigação-ação começamos por clarificar questões terminológicas, explicar aspetos essenciais do processo de aquisição do vocabulário e apresentar as principais metodologias e estratégias para a aprendizagem do vocabulário em ELE. De seguida, analisamos a prática pedagógica que foi levada a cabo no estágio com base nos fundamentos teóricos apresentados. Tendo em conta o estabelecimento escolar cooperante e os participantes do estudo, elaboramos o *corpus* de estudo, apresentando os materiais pedagógicos, as estratégias e as metodologias implementadas. Por fim, analisamos o inquérito proposto aos discentes, assim como os resultados alcançados nas fichas de autoavaliação e nas questões de vocabulário dos testes escritos ao longo do ano letivo e, refletindo sobre os dados obtidos, fizemos uma síntese avaliativa das atividades desenvolvidas. Este estudo permitiu-nos concluir, assim, que o recurso a atividades diversificadas possibilita ir ao encontro de todo o tipo de discentes tendo em conta o seu sistema de representação mental predominante. Concluímos também que a utilização de tarefas lúdicas e comunicativas, que tenham que ver com os interesses dos alunos, e de técnicas associativas motiva os discentes para o ensino da língua e favorece a memorização do vocabulário a longo prazo, uma das principais dificuldades evidenciadas por estes, facilitando, assim, o sucesso no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Essencialmente nos níveis iniciais, é importante conciliar a aprendizagem explícita do vocabulário com a implícita e facultar aos estudantes recursos e estratégias para que se tornem autónomos no desenvolvimento da sua competência lexical, visto que se trata de um investimento importantíssimo e ilimitado na aprendizagem de uma língua estrangeira e numa possível interação na sociedade da língua meta.

No entanto, ao longo deste projeto de investigação-ação, fomos-nos deparando com algumas limitações. O facto de não termos tido oportunidade de desenvolver um trabalho contínuo nas turmas onde lecionamos e de não termos podido contar com a colaboração da psicóloga da escola impediram-nos de aplicar o “enfoque por tarefas”, de identificar o estilo de representação mental predominante em cada aluno e de trabalhar de uma forma mais individualizada com os discentes com mais dificuldades à disciplina, tendo em conta o seu estilo de representação mental. A esse nível, este trabalho servirá como uma base que poderemos implementar posteriormente numa escola onde trabalhemos a tempo inteiro e na qual os profissionais de psicologia do estabelecimento de ensino possam colaborar connosco. Dado o número limitado de aulas que lecionamos em cada uma das três turmas, também nos foi difícil trabalhar, de uma forma mais sistemática e metódica, a autonomia dos estudantes na aprendizagem do vocabulário. A título de exemplo e apesar de termos trabalhado com o dicionário em sala de aula, apercebemo-nos de que alguns alunos tinham dificuldade em utilizá-lo correta e eficazmente, não nos tendo sido possível ensiná-los a usar este recurso, implementando, por exemplo, alguns dos exercícios propostos por José Siles Artés (1995: 153) e consciencializando-os de que um dicionário tem muito mais informação que simples palavras. Também gostaríamos de ter tido oportunidade de ter mostrado aos discentes como poderiam construir, na prática, um dicionário pessoal, favorecendo, mais uma vez, a aprendizagem autónoma destes. Sentimos igualmente restrições ao nível de levar a cabo atividades extracurriculares (por exemplo “El día del cine español”) com as turmas com que trabalhamos por falta de disponibilidade das colegas estagiárias por razões profissionais ou pessoais e por não haver na escola, por exemplo, uma ludoteca ou um espaço semelhante, equipado por nós, para os alunos poderem utilizar materiais lúdicos para aprender vocabulário ou requisitar filmes em espanhol.

A realização deste trabalho permitiu-nos aprofundar os nossos conhecimentos numa área que consideramos muito importante na formação de um professor de ELE, esperando, desta forma, ajudar muitos docentes de língua estrangeira e de ELE, em particular, a trabalhar ao nível pedagógico com a abordagem lexical de uma forma mais informada e eficaz, na esperança de que muitos alunos usufruam deste modesto contributo.

Bibliografia

AL MUHAIDIB, Nouriya Saab (2011). “Different Learning Styles Used by Saudi Female English Second Language Learners” em *Ekev Akademi Dergisi*. Saudi Arabia: King Faisal University (pp. 435-449).

BARALO OTONELLO, Marta (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas.” *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. Munique: SGEL/Universidad Antonio Nebrija/Instituto Cervantes (pp. 384-399). Retirado em 27/12/2013, na Word Wide Web (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2_006-2007/04_baralo.pdf).

_____ (2005). “Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula”. *Actas de FIAPE I Congreso internacional: el español, lengua del futuro*. José María Izquierdo et al. (eds). Toledo. Retirado em 7/05/2013, na Word Wide Web (<http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007359.pdf>).

_____ (2000). “La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa”. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. M. Antonia Martín Zorraquino, Cristina Díez Pelegrín (eds.). Con la colaboración de: Margarita Porroche, Enrique Aleta, José Laguna y David Serrano. Zaragoza: Universidad de Zaragoza (pp. 167-174).

BENÍTEZ PÉREZ, Pedro (1994). “¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?” em Lourdes Miquel e Neus Sans (orgs.). *Didáctica del español como lengua extranjera* (2), Madrid: Fundación Actilibre – Colección Expolingua. *Revista de Didáctica MarcoELE* nº8. Retirado em 27/12/2013, na Word Wide Web (http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_benitez.pdf).

BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (2011). “Estratégias de aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira no contexto universitário”. *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin*. Curitiba: Universidade Federal do Panamá (pp. 4261-4272).

BRUZA, P.; KITTO, K.; NELSON, D.; McEVOYC, C. (2009). “Is there something quantum-like about the human mental lexicon?” in *Journal of Mathematical Psychology*, 53 (pp. 363-377).

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glória (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: editorial Graó.

CASTRO, Francisca; RODERO, Ignacio; SARDINERO, Carmen (2012). *Compañeros 2 – Curso de Español (Libro del alumno)*. Madrid: SGEL.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, ALVARO (Orgs.) (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva- Vol.I*. Porto Alegre: Artmed Editora.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

CORREIA, M. & LEMOS, L. S. P. de (2005). *Inovação lexical em português*. Edições Colibri/Associação de Professores de Português: Lisboa.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (coordenadora-autora) (2002). *Programa de Espanhol: Nível de Iniciação – 11º ano – Formação Específica: Curso Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

FRANÇA, Elvira Eliza (2010). “Sistemas de representação mental e estilos de aprendizagem, na recuperação dos alunos”. Manaus. Retirado em 27/12/2013, na Word Wide Web (<http://www.golfinho.com.br/download/estilosdeaprendizagem.doc>).

GÓMEZ MOLINA, José Ramón (2004). “La subcompetencia léxico-semántica” em J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

GRÈVE, Marcel de & PASSEL, Frans Van (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.

HIGUERAS GARCÍA, Marta (1996). “Aprender y enseñar léxico” em L. Miquel & N. Sans (Coors.). *Didáctica del español como lengua extranjera* 3. Madrid: Fundación Actilibre – Colección Expolingua. *Revista de Didáctica MarcoELE* n°9. Retirado em 27/12/2013, na Word Wide Web (<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf>).

_____ (2004). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico” em *La Enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. *Carabela* 56, Alcobendas: SGEL.

_____ (2000). “Favorecer el aprendizaje del léxico” em *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 23.

JUSTICIA JUSTICIA, Fernando (1984). *Determinación y análisis de vocabulario del niño de 6 a 10 años en Andalucía Oriental. Resumen de Tesis Doctoral*. Granada: Universidad de Granada.

LEWIS, Michael (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

_____ (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

MARTÍN MARTÍN, Soledad. (2001). *¿El léxico activo y pasivo en los manuales (la enseñanza-aprendizaje) de ELE?*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

MOHEDANO MARTÍN, María (2004). *La enseñanza del léxico español a través de internet. Análisis y comentarios de páginas Web*. Madrid: Edinumen.

MORANTE VALLEJO, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Nova Iorque: Newbury House.

_____ (2005). *Teaching Vocabulary*. *Asian EFL Journal*, vol. 7, tópico 3, artigo 4, 1-9. Retirado em 01/07/2013, na Word Wide Web (http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf).

OXFORD, Rebecca L. & SCARCELLA, Robin C. (1994). *Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction*. System. (volume 22, edição 2).

PACHECO, Luísa & BARBOSA, Maria José (2012). *¡Ahora español! 1*. Porto: Areal Editores.

Programa de Espanhol: Programa e organização curricular. Ensino Básico: 3º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1997.

RICHARDS, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

RIVERS, Wilga M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

SALABARRI RAMIRO, S. (1990). “El libro de texto: Selección y explotación”, en BELLO, P. et al. *Didáctica de las lenguas extranjeras. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana (pp. 109-123).

SANTOS GARGALLO, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

SCHMITT, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (1997). “Vocabulary learning strategies”, em N. Schmitt & M. McCarthy (eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 199-227).

SILES ARTÉS, José. (1995). “La enseñanza del léxico” em *Didáctica*, 7, Madrid: Servicio de Publicaciones UCM (pp. 149-154).

SORIANO FERNÁNDEZ, Sandra (2010). “Cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en la clase ELE” em *Revista de Didáctica MarcoELE nº10*. Retirado em 27/12/2013, na Word Wide Web (http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf).

SOTO MARTÍNEZ, José Francisco (2011). “El blog como almacén de recursos para el aula de ELE: una propuesta de materiales didácticos interactivos” em *Revista Quaderns Digitals nº67*.

STOLLER, Fredricka & GRABE, William (1993). *Second Language Reading and Vocabulary Learning Implications for L2 Vocabulary Acquisition and Instruction from L1 Vocabulary Research*. Nova Iorque: Ablex.

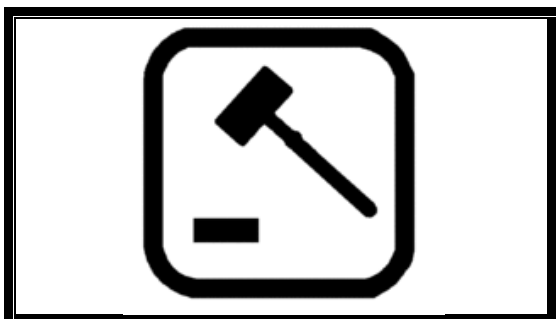
TAKAC, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, Second Language Acquisition 27. U.K.: Cromwell Press.

VALLÉS, Gustavo Bertolotto (2010). *Programação Neurolinguística*. Lisboa: Editorial Estampa.

ZANÓN GÓMEZ, Javier (coord.) et al. (1999). *La Enseñanza del Español Mediante Tareas*. Madrid: Edimunen.

Anexos

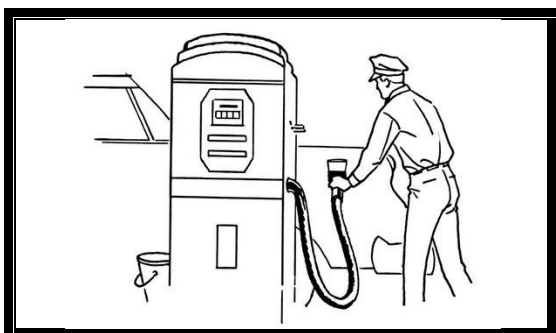
Anexo A - "Conoce la ciudad de Madrid" - cartões para relacionar imagens com vocábulos



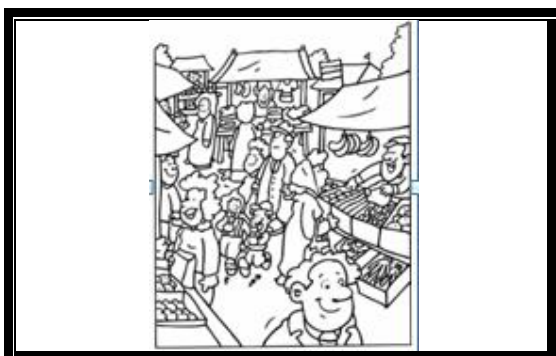
El juzgado



**El parque de
bomberos**



La gasolinera



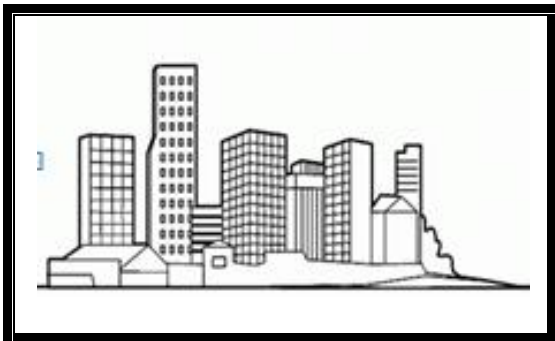
El mercado



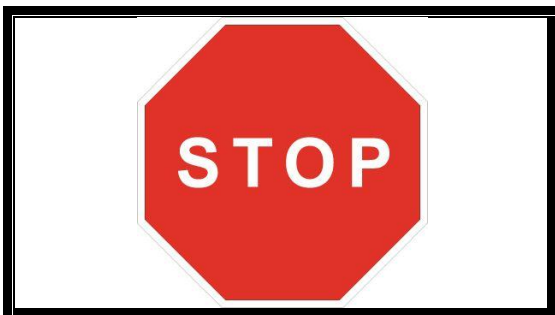
El centro comercial



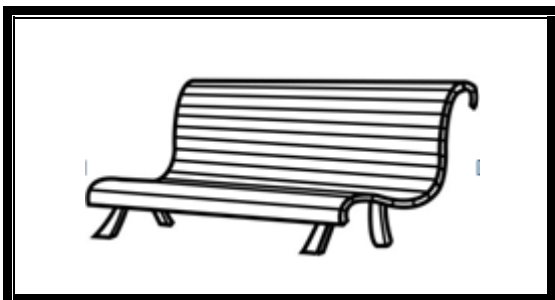
**El cajero
automático**



El rascacielos



La señal de tráfico



El banco



El parquímetro



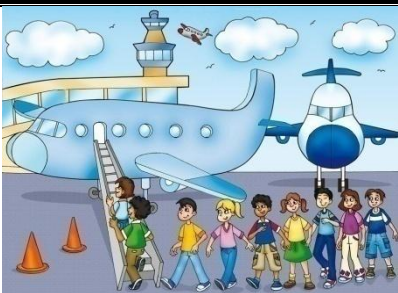
El contenedor



La esquina



La farmacia



El aeropuerto





El quiosco/kiosco



**La tienda de
moda/ropa**

Anexo B - "Conoce la ciudad de Madrid" - ficha de trabalho para organizar vocábulos e/ou expressões em áreas temáticas

| | |
|---|---|
|  <p>Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho</p> | <div style="text-align: right;">  </div> <h2 style="text-align: center; margin: 0;">FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL: 8º</h2> |
| Alumno(a): _____ Nº ____ Curso: ____ Grupo: ____ Fecha: ____ / ____ / 2013 | |

1. A lo largo de las clases, vas a aprender nuevo vocabulario. **Organízalo en este recuadro, según el ejemplo.**

Vocabulario relacionado con la ciudad

| Lugares/objetos | Servicios/tiendas | Localizadores espaciales | Adjetivos |
|-----------------|-------------------|--------------------------|-----------|
| El barrio | El hotel | En el centro | bonita |
| | | | |

¡Buen trabajo!



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

FICHA DE TRABAJO

DE ESPAÑOL: 7º



Alumno(a): _____ N° _____ Curso: _____ Grupo: _____ Fecha: ____ / ____ / 2013

1. Descubre en esta sopa de letras DIEZ palabras relacionadas con el vestuario: PRENDAS DE ROPA, CALZADO o ACCESORIOS (podrán estar en la horizontal → y/o en la vertical ↓).

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

2. Haz una sopa de letras con DIEZ palabras relacionadas con el vestuario, utilizando letras mayúsculas:

1º Escribe las diez palabras en la horizontal → y/o en la vertical ↓.

2ª Rellena los demás espacios con letras al azar.

[illegible]

Anexo D - "¿Vamos al cine?" - ficha de trabajo para relacionar vocabúlos com as suas definições

| | |
|---|---|
|  <p>Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho</p> | FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL: 11º  |
| Alumno(a): _____ Nº ____ Curso: ____ Grupo: ____ Fecha: ____ / ____ / 2013 | |

Lee el siguiente texto con atención y, en seguida, contesta a las preguntas.

El cine en España: desde los años 30 hasta la actualidad

El cine es uno de las artes más importantes de nuestra sociedad, siendo conocido por el séptimo arte. Cuando vamos al cine, podemos vivir existencias que no podemos tener en realidad, además de que las películas pueden explicar lo que nos pasa a nosotros. Siempre hay una película que cuenta lo que nos pasa a nosotros mismos.

- 5 Al contrario de lo que pasa en otros países, en España, se doblan las películas extranjeras. El doblaje ahí empezó en los años 30 (con la segunda República) y se impuso como obligatorio bajo mandato de Franco en el año 1941. La censura cortaba las partes de las películas que no correspondían a sus ideales. Después, durante la transición, se introdujeron los planos cortados de ciertas películas y, de pronto, cambiaba la voz de los actores, porque
- 10 probablemente los primeros que las habían doblado ya habían muerto.

- Actualmente, en algunas grandes ciudades españolas es posible ver películas en versiones originales subtituladas, como en Portugal o en todos los países de América
- 15 Latina, pero eso sigue siendo una excepción. En 2012 se realizaron 86 películas españolas, siendo que en 2011 se habían hecho 109. Las películas extranjeras más taquilleras en 2012 fueron "Lo imposible", "Batman: el caballero de la noche asciende" y "Marvel: los vengadores". En lo que respecta al cine español, las películas más vistas fueron, después de "Ira de titanes", "Luces rojas" y
- 20 "Grupo 7".



25

Cada vez más faltan espectadores en los cines debido a la crisis económica y a la piratería. Cierran los cines pequeños en los centros de las ciudades y pueblos y abren salas múltiples en las afueras de las grandes ciudades. Los españoles se preocupan por la incesante pérdida de cines y teatros en el centro de las ciudades que cambian de centros culturales a centros comerciales.

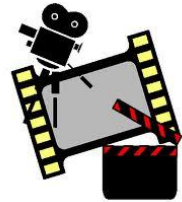
1. Busca las palabras que corresponden a estas definiciones.

1.1. Sustitución de las voces originales de los actores por otras que traducen el texto original a la lengua del público destinatario de la película (2º párrafo):

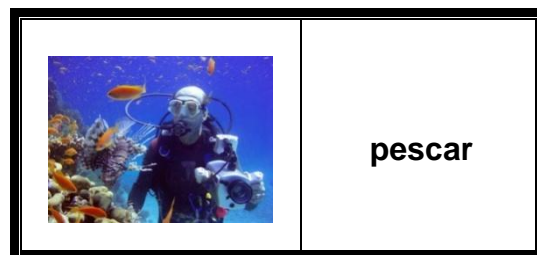
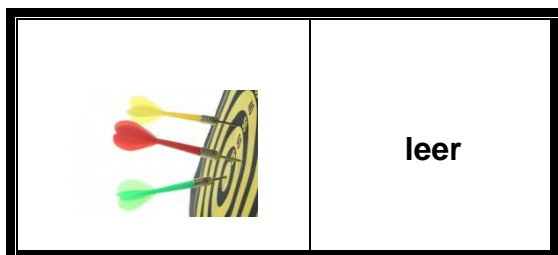
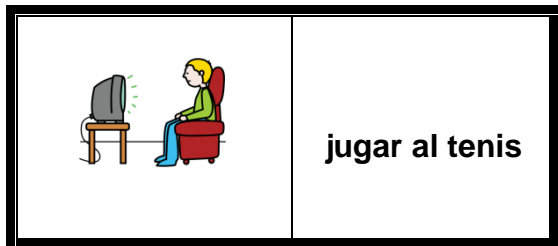
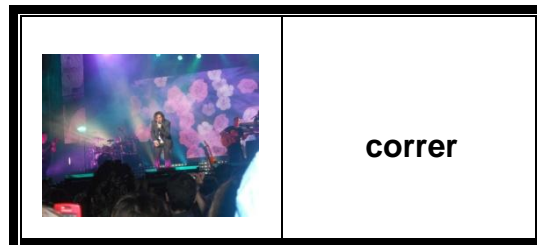
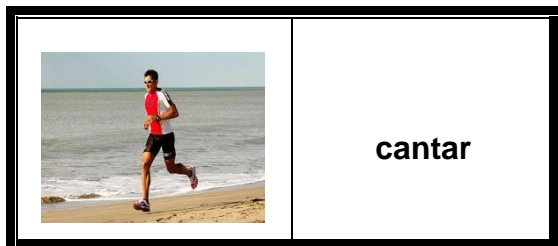
1.2. Películas que va a ver mucha gente (3º párrafo): _____

1.3. Personas que van a ver un espectáculo (4º párrafo): _____

¡Buen trabajo!



Anexo E - "Yo y los demás: descripción, intereses y preferencias" - jogo do dominó para praticar e introduzir vocabulário relativo aos tempos livres





bucear



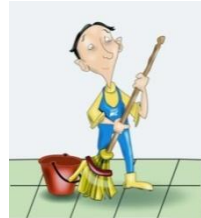
**relajarse en
un spa**



coleccionar



tomar el sol



bailar



escribir



viajar



**hablar por
móvil**



cocinar



ir de copas



jugar al fútbol



ir de compras



**escuchar
música**



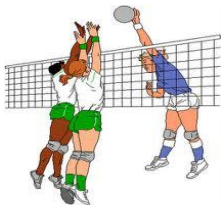
caminar



**jugar al
voleibol**



**pasear en
bici**



**jugar a los
dardos**



**jugar a las
cartas**



hacer surf



fotografiar



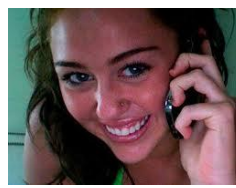
estudiar



**jugar con
videojuegos**



hacer botellón



**aprender una
lengua**



**recoger/limpiar
la habitación**



**visitar
museos**



**cuidar de la
mascota**



arreglarse



chatear



**ir al
restaurante**

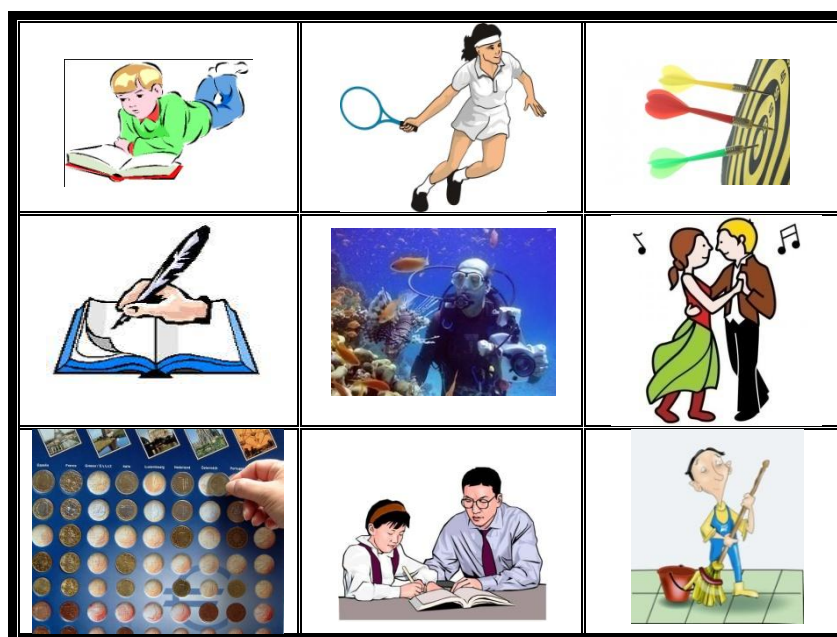
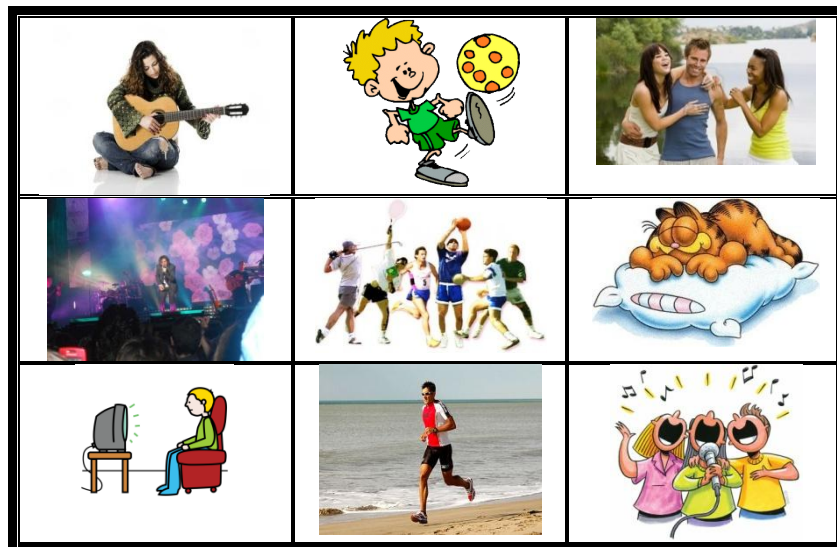


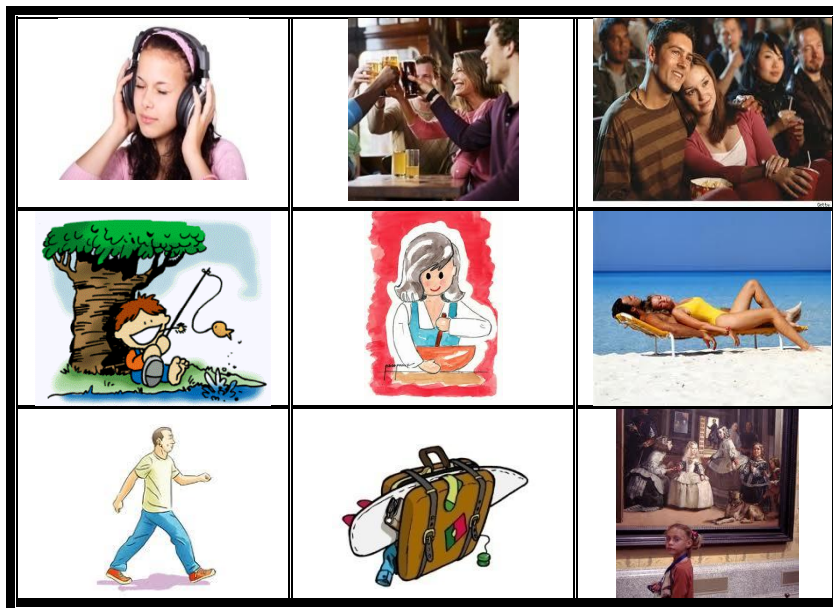
**hacer
camping**



**navegar en
internet**

Anexo F - "¿Vamos al cine?" - bingo para rever o vocabulário relacionado com os tempos livres

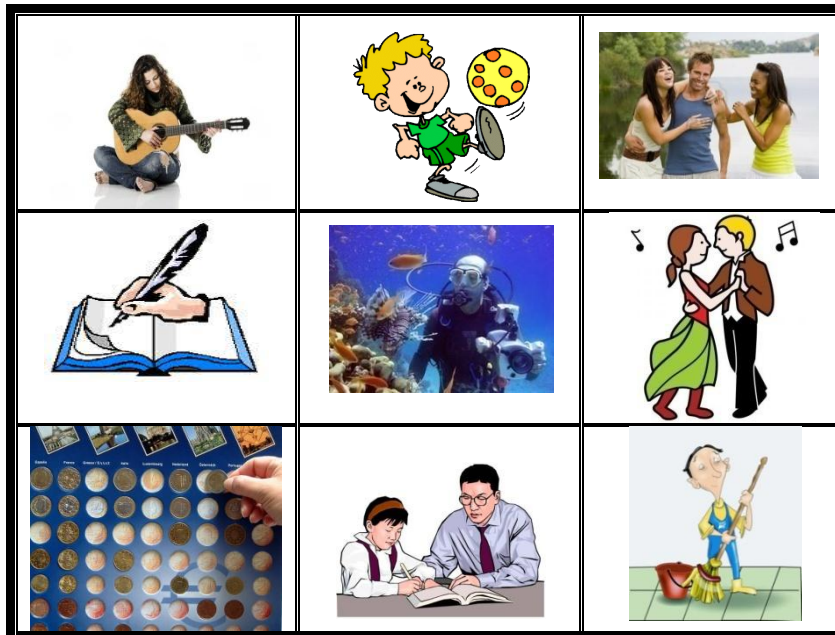
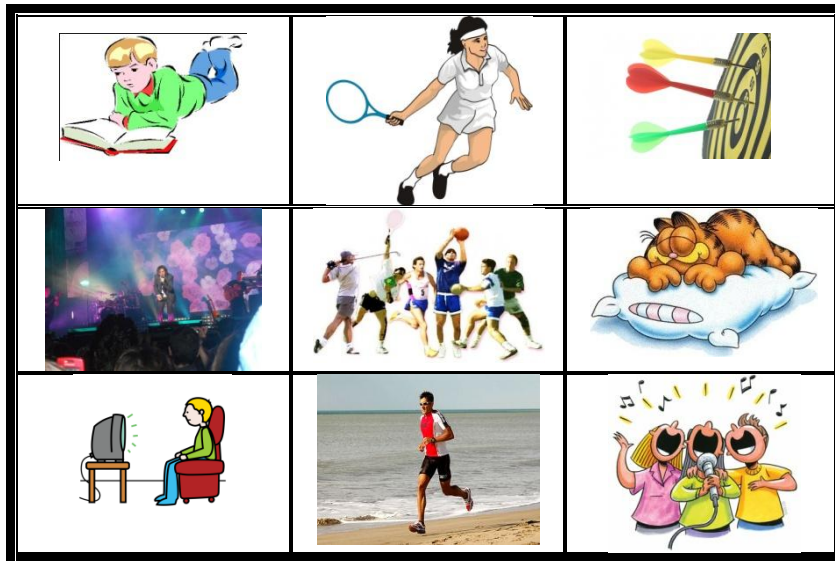


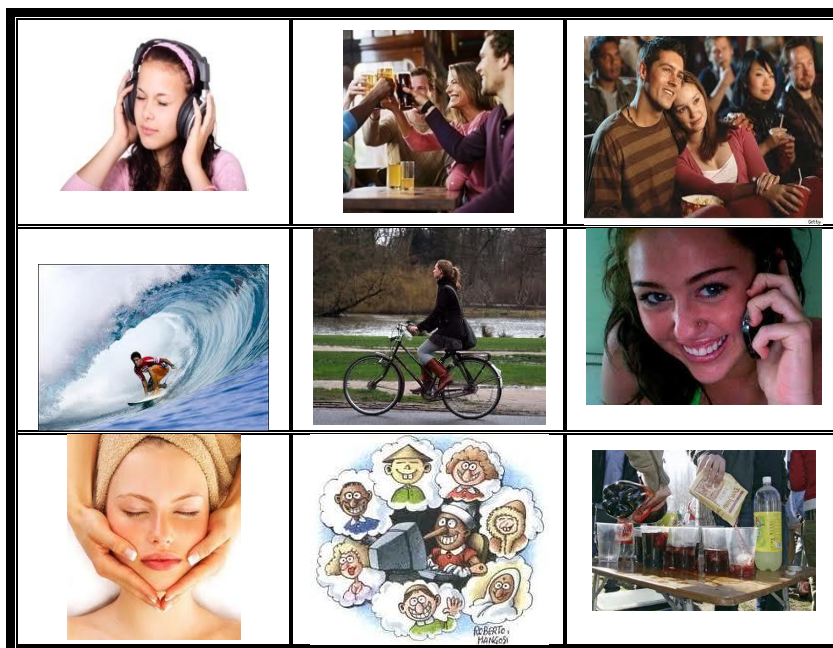




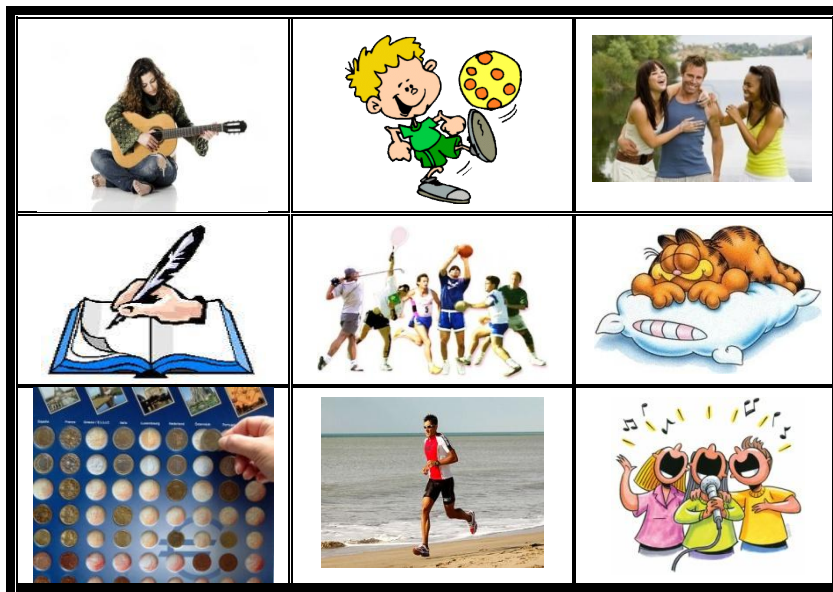














Anexo G - "¿Vamos al cine?" - PowerPoint/jogo de memorização para praticar e introducir vocabulário relacionado com o cinema

| | | |
|--|--|--|
| <p>Vocabulario sobre el cine:</p> <p>00:00 1</p> | <p>El actor</p>  <p>00:04 2</p> | <p>La actriz</p>  <p>00:04 3</p> |
| <p>La película</p>  <p>00:04 4</p> | <p>El guión</p>  <p>00:04 5</p> | <p>La pantalla</p>  <p>00:04 6</p> |
| <p>El director</p>  <p>00:04 7</p> | <p>Las palomitas de maíz</p>  <p>00:04 8</p> | <p>La claqueta</p>  <p>00:04 9</p> |
| <p>La cámara</p>  <p>00:04 10</p> | <p>Los subtítulos</p>  <p>00:04 11</p> | <p>Los efectos especiales</p>  <p>00:04 12</p> |
| <p>El elenco</p>  <p>00:04 13</p> | <p>El premio</p>  <p>00:04 14</p> | <p>La proyección</p>  <p>00:04 15</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>La taquilla</p>  <p>00:04 16</p> | <p>El cartel</p>  <p>00:04 17</p> | <p>La cartelera</p>  <p>00:04 18</p> |
| <p>La butaca</p>  <p>00:04 19</p> | <p>El cineasta</p>  <p>00:04 20</p> | <p>La sala</p>  <p>00:04 21</p> |

Anexo H - "Ir de compras a una tienda de ropa" - objetos reais para introducir vocabulário novo





Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

FICHA DE TRABAJO

DE ESPAÑOL: 11º



Alumno(a): _____ Nº _____ Curso: _____ Grupo: _____ Fecha: ____ / ____ / 2013

1. Oye con atención la siguiente canción de Mecano
(http://www.youtube.com/watch?v=el_muTEj90Q) y rellena los huecos.

“El cine”

- | | |
|--|--|
| <p>1 La _____ de esta noche no tiene final dos horas confiando que no colgarán</p> <p>5 dichoso _____ de completo está el local.</p> <p>Logré cruzar la puerta diez duritos van no me ponga delante</p> <p>10 ni tampoco detrás. Eterno en la _____ está el “visite nuestro bar”.</p> <p>Las _____ se apagaron esto va a empezar,</p> <p>15 la chica de la antorcha ya ocupó su lugar preludio de que algo emocionante va a pasar.</p> <p>Sobre la foto fija</p> <p>20 de una gran ciudad los nombres y apellidos de los que serán _____, _____, _____ y demás.</p> <p>(Refrán) <i>El ruido de las fábricas al despertar los olores y colores de la gran ciudad que hicieron sentir que yo estaba allí. Que estaba allí.</i></p> <p>25</p> | <p><i>El cuerpo de esa chica que empezó a temblar. Cuando el _____ la intentó besar</i></p> <p>30 <i>me hicieron sentir que yo estaba allí, que era feliz.</i></p> <p>Las primeras _____ de aproximación consiguen que te metas en la situación</p> <p>35 y poco a poco se va desarrollando la _____.</p> <p>Parece que se ha producido un apagón silbidos a _____ tensa situación</p> <p>40 la chica ya estaba desnuda cuando se cortó.</p> <p>Recuperado el ritmo ya llegó en final barullo de murmullos</p> <p>45 que preguntan que ¿qué tal? Y un desfile de zombis que abandonan el local.</p> <p>Durante una hora y media pude ser feliz comiendo chocolate y _____ sintiendo que era yo, el que besaba aquella _____.</p> <p>(Refrán)</p> |
|--|--|

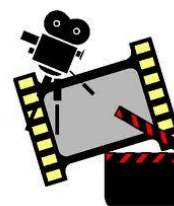
Anexo J - "¿Vamos al cine?" - ficha de trabalho para relacionar verbos e nomes (combinações)

| | |
|---|--|
|  <p>Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho</p> | <p style="text-align: center;">FICHA DE TRABAJO</p> <p style="text-align: center;">DE ESPAÑOL: 11º</p>  |
| <p>Alumno(a): _____ Nº _____ Curso: _____ Grupo: _____ Fecha: ____ / ____ / 2013</p> | |



1. Relaciona los verbos de la columna A con los substantivos de la columna B.

| COLUMNA A | COLUMNA B |
|-----------------------|-------------------------|
| a. hacer: _____ | 2. un personaje |
| b. recibir: _____ | 3. al estreno |
| c. interpretar: _____ | 4. una cinta = película |
| d. asistir: _____ | 5. un galardón |
| e. representar: _____ | 6. un doblaje |
| f. ver: _____ | 7. un papel |

¡Buen trabajo!



Anexo K - "¿Vamos al cine?" - ficha informativa e de traballo e jornal *El Correo Gallego* para simular una conversa telefónica a convidar um amigo para ir ao cinema

| | |
|--|---|
|  <p>Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho</p> |  <p>FICHA INFORMATIVA Y DE TRABAJO DE ESPAÑOL: 11º</p> |
| Alumno(a): _____ Nº ____ Curso: ____ Grupo: ____ Fecha: ____ / ____ / 2013 | |

Recuerda y mira cómo puedes invitar a alguien por teléfono.

| Llamar por teléfono | Invitar y ponerse de acuerdo | |
|--|---|--|
| <p>Para iniciar la conversación: ¿Sí, dígame? / ¿Diga?</p> <p>Para pedir para hablar con alguien: Informal: Por favor, ¿está ...? ¿Manuel?</p> <p>Formal: ¿Puedo hablar con ..., por favor? ¿Me pone con ..., por favor?</p> <p>Para contestar: Sí, soy yo. Hola. ¿Qué tal? / ¿Qué hay? ¿De parte de quién?/ ¿Quién es? De... / Soy... Un momento, enseguida se pone. Gracias.</p> <p>Para despedirse: Hasta luego/pronto/mañana. Adiós.</p> | <p>Pues, mira, ¿Quieres...? ¿Te apetece...? Oye, ¿Vamos a...? ¿Tienes ganas de ...? ¿Por qué no vamos...? ¿Te viene/parece bien ...? ¿A qué hora/cuándo/dónde/qué día/cómo quedamos? ¿Qué tal a las cuatro?</p> | |
| | Aceptar ☺ | Rechazar y proponer alternativa ☹ |
| | <p>¡Qué buena idea! ¡Fenomenal! Venga, ¡vale! ¡Estupendo! Sí, claro. Claro, me gusta la idea. Me parece genial. Perfecto, hasta entonces/el sábado/luego. Sí, muy bien, allí estaré.</p> | <p>¡Qué pena! Lo siento, no puedo, es que... No, gracias, tengo que... Perdona, pero ya he quedado. No puedo, ¿te parece bien mañana? No, mejor a las ocho. ¿De acuerdo?</p> |

- Ahora, con tu grupo, escribe un diálogo por teléfono en el que invites a un(a) amigo(a) para ir al cine ver una de las películas de la actual cartelera de cine del periódico *El Correo Gallego* que tu profesora te va a dar.**

SALAS

Cine

SANTIAGO

| | | | |
|--|-------|-------|-------|
| CINEAS AS CAROLINAS 3D | | | |
| Centro Comercial As Carolinas, 9400 330.271 www.cinesas.cl | | | |
| (NOTA: los horarios de Cine-as Carolinas están sujetos a cambios de última hora, consultar www.cinesas.cl o la prensa) | | | |
| Grandes esperanzas | 12.00 | 16.30 | 19.05 |
| Jack el cazagigantes (domingo) | 12.00 | 16.30 | 19.05 |
| Anno Karoline (domingo) | | 18.30 | |
| Los aviones pasajeros (domingo) | | 19.05 | |
| El cuerpo (viene a jueves) | 19.10 | 20.25 | 22.40 |
| Jack, el cazagigantes (viene a jueves) | 16.00 | | |
| G.I. Joe: renegados | 12.00 | 16.00 | 19.10 |
| G.I. Joe: renegados (3D) | | 18.10 | 22.00 |
| G.I. Joe: renegados (viene a jueves) | 16.00 | 18.10 | 22.40 |
| Los dioses élite | 16.00 | 18.30 | |
| Croods (domingo) | 12.00 | 20.20 | |
| Los aviones pasajeros (viene a jueves) | | 20.20 | |
| Anno Karoline (domingo y jueves) | | | 22.30 |
| Oz, un mundo de fantasía | 12.00 | 16.30 | 19.05 |
| Argo (de martes a jueves) | | 22.00 | |
| Croods | 16.00 | 18.30 | |
| Los dioses élite | 12.00 | 20.20 | 22.40 |
| Per la casa (domingo) | | | 22.40 |
| Desde la caba (domingo) | | 20.20 | |
| La condesa de la primavera (domingo) | | 17.00 | |
| The Host (La hostia) (domingo y jueves) | | 19.15 | 22.00 |
| Croods (domingo y jueves) | | 17.00 | |

PROVINCIAS

| | | | |
|---------------------------------|-------|-------|-------|
| A CORUÑA CINEA MARINERA CITY 3D | | | |
| Anno Karoline | 12.00 | 18.45 | |
| Anno | | | 19.05 |
| Desde la caba | 17.00 | | |
| G.I. Joe: renegados (3D) | 19.30 | 22.00 | 24.30 |
| G.I. Joe: renegados (3D) | 16.00 | 18.30 | 21.00 |
| Harold y Gooch (3D) | 16.30 | 19.00 | 21.30 |
| Insomniable | 16.30 | 19.00 | 21.30 |
| Jack el cazagigantes (3D) | 12.00 | | |
| Jack el cazagigantes | 12.30 | 15.00 | 17.30 |
| Los aviones pasajeros | 16.30 | 19.00 | 21.30 |
| Los Croods (3D) | | 17.00 | 20.00 |
| Los Croods (3D) | 16.00 | 18.30 | 20.30 |
| Los dioses élite (3D) | 16.00 | 18.30 | 20.30 |
| Oz, un mundo de fantasía (3D) | 16.00 | 18.30 | 20.30 |
| Oz, un mundo de fantasía (3D) | 12.00 | 16.30 | 19.05 |
| Per la casa | | 21.00 | 24.00 |
| Per la casa (3D) | 16.30 | 19.00 | 21.30 |
| The Host (La hostia) | 12.00 | 16.45 | 19.30 |
| Una bella vida oscura | 12.25 | 15.30 | 18.00 |

Oz, un mundo de fantasía 23.00

| | | | |
|---------------------------|-------|-------|-------|
| QUINTAS MULTICINES CINEMA | | | |
| G.I. Joe: renegados | 16.00 | 18.30 | 20.30 |
| G.I. Joe: renegados (3D) | | 19.00 | 21.40 |
| Los dioses élite | 16.30 | 18.30 | 20.30 |
| Per la casa | 16.00 | 18.30 | 20.30 |
| The Host | 16.30 | 18.00 | 20.00 |
| Los Croods (3D) | | 17.00 | |
| Los Croods | 16.20 | 18.30 | 20.30 |
| Los aviones pasajeros | | | 22.40 |
| Oz, un mundo de fantasía | 16.40 | 19.30 | |
| Per la casa | 17.00 | | |
| Anno Karoline | | 18.30 | 22.30 |
| Jack el cazagigantes | | | 22.30 |

2. Oye con atención las invitaciones de los restantes grupos por teléfono y rellena el siguiente recuadro:

| | Grupo ____ | Grupo ____ | Grupo ____ | Grupo ____ |
|----------|------------|------------|------------|------------|
| Cine | | | | |
| Película | | | | |
| Hora | | | | |

¡Buen trabajo!



Anexo L - "Ir de compras a una tienda de ropa" - cartões para dramatizar pequenos diálogos numa loja de roupa e fotografia de uma dramatização em sala de aula

| | |
|---|---|
| <p>1</p> <p>A (Cliente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - saludar - pedir una prenda de ropa, accesorios o calzado, utilizando un adjetivo demostrativo - valorar el artículo y decir que lo va a llevar - referir la forma de pago -agradecer y despedirse | <p>1</p> <p>B (Dependiente/a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - saludar y ofrecer ayuda - proponer otro artículo, utilizando un adjetivo demostrativo - preguntar la forma de pago - dar la tarjeta y la factura y agradecer - despedirse |
| <p>2</p> <p>A (Cliente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - saludar - pedir la talla de una prenda de ropa, accesorios o calzado, utilizando un adjetivo demostrativo - valorar el artículo y decir que lo va a llevar - referir la forma de pago -agradecer y despedirse | <p>2</p> <p>B (Dependiente/a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - saludar y ofrecer ayuda - dar el artículo al cliente - preguntar la forma de pago - dar la tarjeta y la factura y agradecer - despedirse |

| | |
|--|---|
| <p>3</p> <p>A (Cliente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - saludar - preguntar el precio de una prenda de ropa, accesorios o calzado, utilizando un adjetivo demostrativo - decir que es barato y que lo va a llevar - referir la forma de pago -agradecer y despedirse | <p>3</p> <p>B (Dependiente/a)</p> <ul style="list-style-type: none"> - saludar y ofrecer ayuda - decir el precio - preguntar la forma de pago - dar la tarjeta y la factura y agradecer - despedirse |
|--|---|



Anexo M - "Yo y los demás: descripción, intereses y preferencias" - uma ficha de trabalho com perguntas de interpretação sobre um texto escrito em que o vocabulário é trabalhado de forma implícita

| | |
|---|--|
|  <p>Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho</p> | <p>FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL: 11º</p>  |
| <p>Alumno(a): _____ Nº ____ Curso: ____ Clase: ____ Fecha: ____ / ____ / 2012</p> | |

Antonia Moya

Antonia Moya tiene 54 años y es bailaora⁴ profesional de flamenco. Desde 1984, ha actuado en los más prestigiosos tablaos⁵ de Madrid y en numerosos países como Japón, México o Suiza con espectáculos de danza contemporánea y de flamenco, además de combinarlo con la enseñanza de cursos de flamenco.

Actualmente, es copropietaria de un tablao de flamenco de Madrid, "Las Tablas", y miembro de la compañía flamenca "Tres al compás". Está casada con un músico suizo y tiene un hijo y una hija.

PREGUNTAS MUY PERSONALES

La clave de la felicidad es ... **tomarse la vida con calma.**

¿Qué rasgo de su personalidad le gustaría cambiar? **La inseguridad.**

¿Y de su físico? **Ninguno.**

Su mayor defecto es... **la impaciencia.**

Su peor vicio es... **comer dulces.**

Es negada para... **planchar.**

Se considera enemiga de... **la avaricia.**

Le preocupa... **el medio ambiente.**

Le gustaría conocer a ... **Mario Benedetti.**

A una isla desierta se llevaría... **una tortilla de patatas y un buen vino tinto.**

¿Qué cualidad aprecia más en un hombre? **La generosidad.**

Le da vergüenza... **hablar en público.**

¿Cree en la pareja? **Sí.**

Antes de dormir le gusta... **leer un poco.**

Si no fuera bailaora sería... **cantaora.**

Le pone nerviosa... **el ruido de las motos.**

Una manía... **ordenar zapatos.**

Le da miedo... **caminar sola por una calle oscura en una gran ciudad.**

Su vida cambió al... **volver a España para estudiar flamenco en Madrid.**



⁴ Para el flamenco, se usan las formas "cantaor/a" y "bailaor/a". Para el resto de los estudios de bailes, se usa "cantante" y "bailarín/a".

⁵ Local destinado a espectáculos de baile y cante flamenco.

| | LE GUSTA/N | ODIA... | PREFIERE... |
|---------------------|---------------------|---------------------|-----------------------------|
| Prenda de vestir: | los pantalones | la minifalda | de día o de noche |
| Actor: | Al Pacino | a Antonio Banderas | de copas o en casa |
| Película: | El padrino | Rambo | el agua o el whisky |
| Deporte: | la natación | ninguno | la ciudad o el campo |
| En su tiempo libre: | estar con mis hijos | hacer pasatiempos | el cine o el teatro |
| Comida: | los erizos de mar | las mollejas | un ordenador o un bolígrafo |
| Género musical: | el flamenco | la canción española | el jamón o el caviar |

El test

8. Para un sábado por la noche prefiere...
 - a. una buena película
 - b. un buen libro
 - c. bailar
9. Cambia de canal en la tele cuando tropieza con...
 - a. una película violenta
 - b. un reality show
 - c. un partido de fútbol
10. Le emociona más...
 - a. el flamenco
 - b. el blues
 - c. la música clásica
11. Le dedicaría unas bulerías a ...
 - a. el Rey
 - b. Lula da Silva
 - c. Björk
5. En la vida ha encontrado mucha...
 - a. amistad
 - b. envidia
 - c. hipocresía
12. ¿Qué soporta peor?
 - a. la mentira
 - b. la infidelidad
 - c. la superficialidad
13. ¿Qué le indigna más?
 - a. las pruebas nucleares
 - b. el culto al dinero
 - c. el racismo



1. Después de leer la biografía de Antonia y sus respuestas a los cuestionarios, ¿cómo describirías su carácter?, ¿cuáles de los siguientes adjetivos crees que se le pueden aplicar?

| | |
|--------------|-------------|
| optimista | pesimista |
| sencilla | complicada |
| tranquila | nerviosa |
| segura | insegura |
| tradicional | moderna |
| sociable | tímida |
| simpática | antipática |
| conservadora | progresista |
| valiente | miedosa |

(Texto y ejercicio 1 adaptados del libro del alumno *Gente 2*, Barcelona: Difusión, págs. 12 y 13)

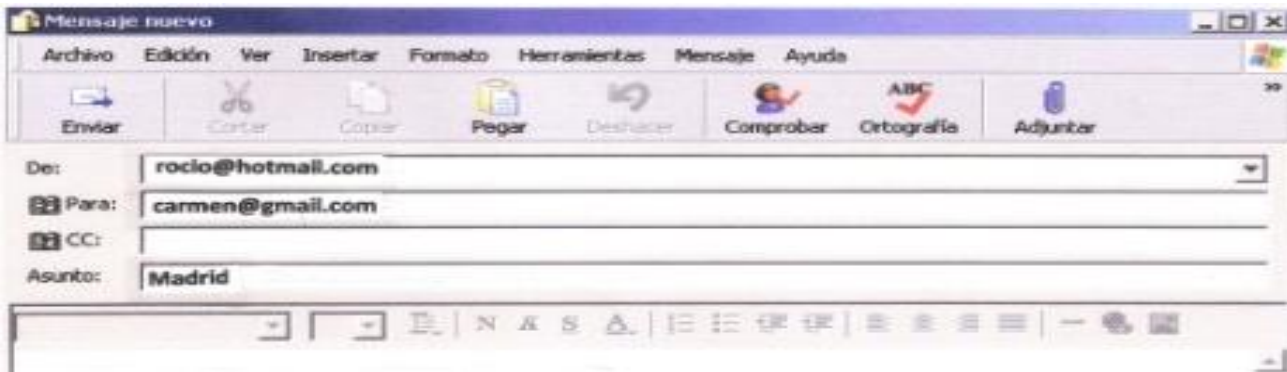
¡Buen trabajo!

Anexo N - "Conoce la ciudad de Madrid" - uma ficha de trabalho para relacionar informações de um texto escrito com diferentes imagens, sendo o vocabulário trabalhado de forma implícita

| | |
|---|---|
|  <p>Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho</p> | <p>FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL: 8º</p>  |
| <p>Alumno(a): _____ Nº ____ Curso: ____ Grupo: ____ Fecha: ____ / ____ / 2013</p> | |

En la ciudad de Madrid

1. La tía de Carmen está de vacaciones en Madrid. **Lee su correo electrónico e identifica los lugares que describe, subrayándolos. Apunta sus nombres a pie de foto.**



¡Hola Carmen!

¿Qué tal? Estoy en Madrid que, como sabes, es la capital de España. Es muy bonita y grande. Mi hotel está en el barrio de las Letras en el centro de la ciudad cerca de la Puerta del Sol o Kilómetro Cero. En Madrid hay cuarenta y ocho teatros, dieciséis salas de conciertos y setenta y tres museos.

5 En La Gran Vía hay muchos teatros y cines, por eso es una calle tan animada, especialmente por la noche. El pasado domingo, por la tarde, fui al conocido Rastro que está cerca de La Latina. Aquí hay de todo, desde un enchufe hasta ropa interior o antigüedades... En La Latina hay muchos bares y restaurantes, donde puedes tapear algo y beber una caña.

10 Te envío las fotos para que veas estos lugares y otros monumentos muy interesantes. La plaza rectangular y grande, con la estatua con un caballo en el centro, es la Plaza Mayor. La foto con la fuente es la Plaza de Cibeles. La calle larga con árboles es el Paseo del Prado que te va a llevar al museo. La estación de tren de Atocha es el edificio grande, redondo y rojo. La foto con el lago y las barcas es el Parque del Retiro, mi lugar favorito en Madrid.

Un beso de tu tía,

Rocío

1.



2.



3.



4.



5.



6.



¡Buen trabajo!

Anexo O - "Yo y los demás: descripción, intereses y preferencias" - audição e ficha de trabalho para exercitar a compreensão oral, sendo o vocabulário trabalhado de forma implícita



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho

FICHA DE TRABAJO DE ESPAÑOL: 11º



Alumno(a): _____ Nº ____ Curso: ____ Clase: ____ Fecha: ____ / ____ / 2012

1. Ahora, ve con atención el vídeo "Un día con Antonia Moya" (<http://www.youtube.com/watch?v=1ySgspApDJc>) y completa las siguientes frases:

- a. A Antonia Moya ____ gusta ____ en la piscina prácticamente todas las mañanas, porque es _____.
- b. A la hora de desayunar no le _____ los churros. Ella bebe un _____ de naranja y café con _____.
- c. A media mañana ella va a la clase de _____ y ahí también estudia por su cuenta.
- d. A la hora de comer le gusta _____.
- e. _____ ella da clases de _____.
- f. A veces _____ aún tiene actuaciones.

¡Buen trabajo!



INQUÉRITO AOS ALUNOS

Este questionário é realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira – Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e é anónimo e confidencial. Tem como objetivo perceber as estratégias mais proveitosas para introduzir e abordar o vocabulário nas aulas de Espanhol – Língua Estrangeira (níveis iniciais).

Sexo: ____ Idade: ____ Ano de escolaridade: ____

A- Responde a cada uma das seguintes questões da forma mais sincera e ajustada à tua realidade, colocando um X no quadrado correspondente.

| | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| 1. Aprendo vocabulário novo em todas as aulas. | | |
| 2. Recorro frequentemente ao dicionário. | | |
| 3. Quando leio, entendo o significado das palavras pelo contexto. | | |
| 4. Utilizo estratégias de memorização de vocabulário. | | |
| Se sim, quais? | | |
| - traduzo as palavras para português | | |
| - recorro a sítios na internet para exercitar o vocabulário (sopa de letras, crucigramas, palavras cruzadas, ...) | | |
| - organizo as palavras por diferentes temáticas/áreas vocabulares | | |
| - repito as palavras em voz alta várias vezes | | |
| - escrevo as palavras várias vezes | | |
| - peço aos meus familiares ou amigos para me testar a ver se já sei as palavras | | |
| - escrevo frases com as palavras | | |
| - faço uma lista de “falsos amigos” com a tradução em português | | |
| - releio apontamentos em fichas ou no manual onde o vocabulário surge associado a imagens | | |
| - vejo filmes em espanhol | | |
| - ouço canções em espanhol e tento compreendê-las | | |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| - leio revistas em espanhol | | |
| - escrevo textos em espanhol | | |

B- Responde a cada uma das seguintes questões da forma mais sincera e ajustada à tua realidade, assinalando a tua opção com um círculo à volta do número correspondente, sendo que 1 (nada) corresponde à escala mínima e 4 (muito) à escala máxima.

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

I) Em que medida consideras importante a aprendizagem do vocabulário para dominares a língua espanhola?

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

II) Em que medida cada um destes fatores dificulta a tua aprendizagem do vocabulário?

| | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|
| Memorização | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dificuldades de compreensão | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dificuldades de dicção | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Falta de interesse pelas atividades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Falta de interesse pelos temas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dificuldade em perceber as atividades | 1 | 2 | 3 | 4 |

III) Em que medida cada uma destas atividades/exercícios foi útil para aprenderes vocabulário?

a) Listagem de vocábulos/associogramas

Vocabulario sobre el cine:

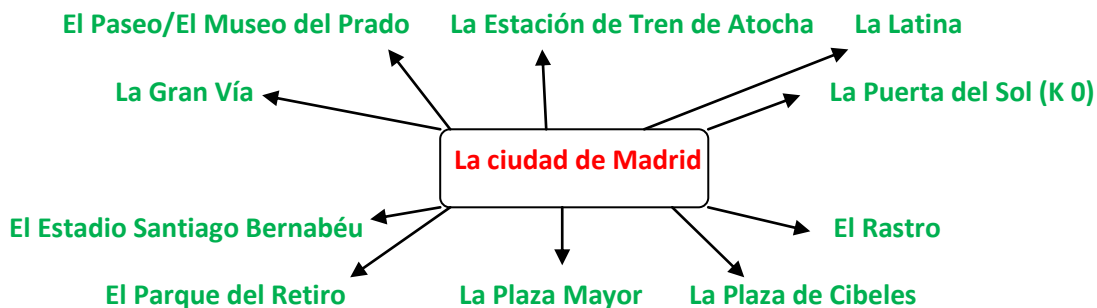
La película = la cinta

El actor

La cartelera

La entrada

...



| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

b) Organização de informação (campos lexicais, sinónimos/antónimos, ...)

Vocabulario relacionado con la ciudad

| Lugares/objetos | Servicios/tiendas | Localizadores espaciales | Adjetivos |
|-----------------|-------------------|--------------------------|-----------|
| El barrio | El hotel | En el centro | bonita |
| ... | ... | ... | ... |

Después de leer la biografía de Antonia y sus respuestas a los cuestionarios, ¿cómo describirías su carácter?, ¿cuáles de los siguientes adjetivos crees que se le pueden aplicar?

| | |
|-------------|------------|
| optimista | pesimista |
| sencilla | complicada |
| tranquila | nerviosa |
| segura | insegura |
| tradicional | moderna |
| sociable | tímida |

(Ejercicio adaptado del libro del alumno *Gente 2*, Barcelona: Difusión)

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

c) Identificação de imagens: jogo do dominó, jogo do bingo, ...

| | | | | | |
|---|----------------------|---|-------------|---|-----------|
|  | salir con los amigos |  | ver la tele |  | descansar |
|---|----------------------|---|-------------|---|-----------|

| | | |
|---|---|--|
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

d) Memorização de vocabulário: jogo de memorização vocábulo/imagem

| | | |
|-----------------------------------|---|--|
| <p>Vocabulario sobre el cine:</p> | <p>El actor</p>  | <p>La actriz</p>  |
| 00:00 1 | 00:04 2 | 00:04 3 |

...

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

e) Descrição de imagens



Describe esta imagen a tu compañero/a.

CALLE DE LA CRUZ



En la calle de la Cruz hay... La tienda de ropa está...

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

f) Falsos amigos

!OJO!

La cola ≠ el pegamento

La firma ≠ la assinatura

...

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

g) Audição e abordagem de canções

Oye con atención la siguiente canción de Mecano
(http://www.youtube.com/watch?v=el_muTEj90Q) y rellena los huecos.

“El cine”

La _____ de esta noche
no tiene final
dos horas confiando
que no colgarán
dichoso _____
de completo está el local...

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

h) Visualização de vídeos legendados em espanhol (ex: “La leyenda del espantapájaros” ou a curta-metragem “Ana y Manuel”)

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

i) Sopa de letras

Busca en la siguiente sopa de letras CATORCE géneros cinematográficos (podrán estar en la horizontal → o en la vertical ↓). Al final, pon las tildes donde sea necesario.

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

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

j) Relacionar verbo e nome

Relaciona los verbos de la columna A con los substantivos de la columna B.

| COLUMNA A | COLUMNA B |
|--------------------------|-------------------------|
| a. hacer: <u>5</u> | 1. un personaje |
| b. recibir: <u>4</u> | 2. al estreno |
| c. interpretar: <u>6</u> | 3. una cinta = película |
| d. asistir: <u>2</u> | 4. un galardón |
| e. representar: <u>1</u> | 5. un doblaje |
| f. ver: <u>3</u> | 6. un papel |

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

k) Deduzir significados através do contexto

Aquí tienes tres definiciones de algunos términos y expresiones que aparecen en el texto. Escoge la opción correcta.

1. “Cola” (l.12) significa:

- a) pegamento
- b) fila o hilera de personas o vehículos
- c) personas

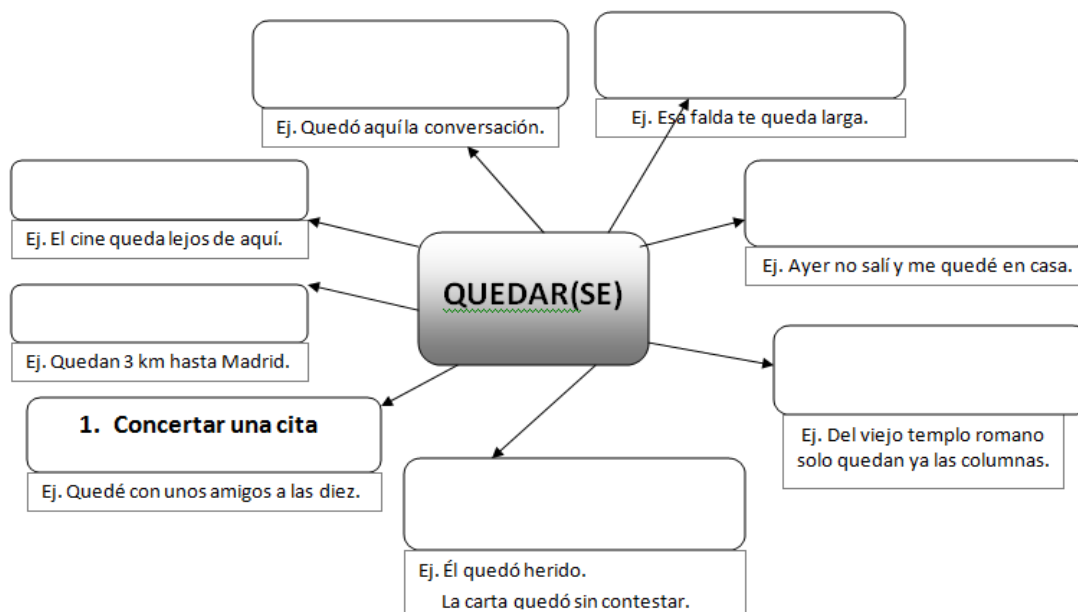
2. “Hacer botellón” (l.17) significa:

- a) botella grande
- b) dar un gran salto
- c) una forma de diversión de los jóvenes

Busca en el texto las palabras que corresponden a estas definiciones.

- a) Sustitución de las voces originales de los actores por otras que traducen el texto original a la lengua del público destinatario de la película (2º párrafo): ____

Rellena el siguiente sociograma con los diferentes significados del verbo “quedar(se)” abajo indicados según el ejemplo, teniendo en cuenta los ejemplos dados.



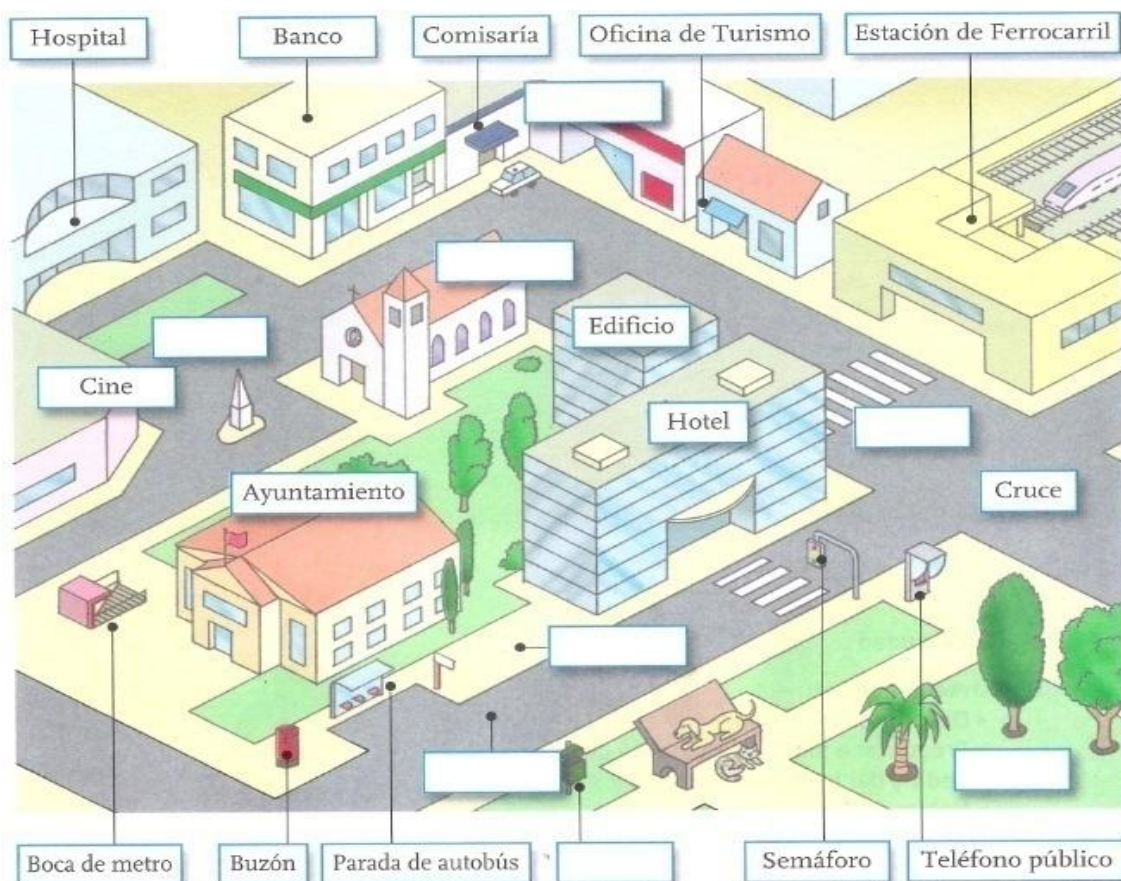
- 1- Concertar una cita ✓
- 2- Permanecer en su estado o pasar a otro más o menos estable
- 3- Restar parte de algo
- 4- Estar forzosa o voluntariamente en un lugar o permanecer en él
- 5- Sentar como se indica (prenda de vestir)
- 6- Cesar, terminar, acabar
- 7- Estar situado
- 8- Faltar

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

I) Legendar imagens

Mira la imagen siguiente y completa los recuadros vacíos con las palabras del cuadro.

| | | | |
|---------|----------|--------|---------------|
| acera | correos | calle | plaza |
| iglesia | papelera | jardín | paso de cebra |



Ejercicio retirado del libro *Espanhol 2 – Módulos 3 /4*

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

m) Dramatizações/simulações de diálogos

Ahora, con tu grupo, escribe un diálogo por teléfono en el que invites a un(a) amigo(a) para ir al cine ver una de las películas de la actual cartelera de cine del periódico *El Correo Gallego* que tu profesora te va a dar. Después vas a simularlo para tus compañeros.

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

n) Contacto com objetos reais (ex: cartelera, prendas de ropa, ...)

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

o) Apresentações orais (sobre um determinado tema)

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

p) Expressão escrita (com recurso a dicionários)

Ahora, haz estas preguntas a tu compañero(a) y, en seguida, describe su carácter. Si necesario, pide ayuda a tu profesora o busca vocabulario desconocido en el diccionario.

¿Cuál es tu mayor defecto?

¿Cuál es tu peor vicio?

¿Qué te da miedo?

| | | | |
|----|----|----|----|
| 1. | 2. | 3. | 4. |
|----|----|----|----|

Muito obrigada pela tua colaboração!

Páginas Web para la práctica del vocabulario:

| | |
|---|--|
| Páginas sueltas con ejercicios basados en la traducción: | |
| http://www.goethe-verlag.com/tests/index.htm | |
| Páginas con ejercicios basados en la asociación de imágenes y palabras: | |
| http://cvc.cervantes.es/aula/matdid | |
| http://www.senorathomas.com | |
| Páginas con otro tipo de actividades: rimar, ordenar letras,... | |
| http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos | |
| http://www.studyspanish.com | |
| http://www.mhhe.com/socscience/spanish/puntos | |
| Otras páginas que también sirven para aprender vocabulario: | |
| jugando | http://cvc.cervantes.es/alhabla/diccionario http://www.internen.es |
| leyendo | http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4 (sólo texto) http://personales.mundivia.es/llera/cuentos/cuentos.htm (sólo texto) http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas (texto y ejercicios) http://mld.ursinus.edu/~jarana/Ejercicios (otro tipo de lecturas) http://internen.es/comics (otro tipo de lecturas) http://spanish.about.com/library/weekly (Cuestiones teóricas: morfología y semántica léxica) |
| practicando los exámenes | http://cvc.cervantes.es/aula/dele |
| memorizando | http://www.fodors.com/language (en torno a las lista de palabras) http://www.lingolex.com/spanish.htm (en torno a las lista de palabras) http://www.transparent.com/wotd/index.htm (Un día, una palabra) |
| creando | http://www.eclipsecrossword.com/ (Eclipse Crossword) http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker/?CFID=71036&CFTOKEN=15530103 (Puzzlemaker) |



(Recuadro elaborado con base en el libro *La Enseñanza del Léxico español a través de Internet. Análisis y comentarios de páginas Web* de María Martín Mohedano)

Anexo R - Tabela de avaliação formativa do professor




Tabla de Evaluación Formativa de las clases 11º 10ª (Unidad Didáctica “¿Vamos al cine?”)

[illegible]

Leyenda: SP- Siempre, AV- A veces, R- Raramente; SB- Sobresaliente, BN- Bueno, SF- Suficiente, IS-Insuficiente

| | |
|---|---|
|  <p>Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho</p> | <h2 style="margin: 0;">FICHA DE AUTOEVALUACIÓN</h2> <h3 style="margin: 0;">DE ESPAÑOL: 11º</h3>  |
| Alumno(a): _____ N° ____ Curso: ____ Grupo: ____ Fecha: ____ / ____ / 2013 | |

1. **Reflexiona y escoge** una de las opciones, **señalando X**.

| Al final de esta UD, soy capaz de... |  |  |  |
|--|---|---|---|
| leer y comprender textos sobre el cine | | | |
| comparar el cine en Portugal y en España | | | |
| enumerar actividades de tiempo libre | | | |
| enumerar palabras relacionadas con el cine | | | |
| utilizar el verbo “quedar(se)” en sus distintos significados | | | |
| invitar a alguien al cine | | | |
| aceptar una invitación | | | |
| rechazar una invitación y proponer una alternativa | | | |
| justificar mis opiniones | | | |
| adaptar un guión de un corto | | | |
| relacionar causas y consecuencias a través de conectores como “porque” | | | |
| relacionar sucesos temporalmente a través de conectores como “cuando” | | | |

| En clase... | SP | AV | R |
|--|----|----|---|
| soy asiduo(a). | | | |
| soy puntual. | | | |
| traigo el material necesario. | | | |
| estoy atento(a). | | | |
| hago los deberes. | | | |
| cumplo las actividades/tareas de la clase. | | | |
| participo oralmente. | | | |
| soy responsable. | | | |
| soy autónomo(a) en la realización de las tareas. | | | |
| expreso dudas o dificultades cuando lo necesito. | | | |
| me comporto de forma adecuada. | | | |
| colaboro con mis compañeros. | | | |

Tengo que revisar/mejorar... _____

Con respecto al vocabulario...

¿Mejoraste tu manera de aprender vocabulario? Sí: _____ No: _____

| | SP | R | N |
|---|----|---|---|
| Uso estrategias para memorizar las palabras que me parecen importantes sobre el tema (decirlas en voz alta, traducirlas al portugués, ...). | | | |
| Utilizo estrategias para aclarar dudas de vocabulario (pedir ayuda a mis compañeros y a la profesora, usar el diccionario, ...). | | | |
| Recurso al vocabulario nuevo para mejorar mi comprensión y expresión. | | | |
| Uso el vocabulario ya conocido cuando hablo o escribo. | | | |
| Descubro el significado de los vocablos nuevos durante la lectura o audición de textos. | | | |
| Utilizo palabras nuevas, incluso con errores, evitando permanecer en silencio por miedo de darlos. | | | |
| Presto atención a las correcciones de mis errores de vocabulario y a las explicaciones de la profesora. | | | |
| Reflexiono sobre las diferencias y semejanzas de vocabulario entre el español y el portugués. | | | |
| ... | | | |

Leyenda: 😊 - Con facilidad; 😐 - Con alguna dificultad; 😞 - Con mucha dificultad

SP- Siempre

AV- A veces

R- Raramente

N- Nunca