

**O ensino e o alargamento do léxico no contexto das aulas de LM  
(português) e de LE (espanhol): ‘conquistar’ palavras, ganhar  
comunicação**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de  
Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário  
ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

**Setembro, 2016**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Céu Caetano e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández

*À minha filha Alice cuja energia e felicidade  
me dá, a cada dia, a coragem para seguir 'adelante'.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Maria do Céu Caetano e ao Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, orientadores deste relatório, por todo o apoio, sugestões, incentivo e disponibilidade.

À amiga Ana Margarida Sousa cujas palavras de encorajamento e companheirismo me deram forças para não desistir e cujo exemplo de perseverança me fizeram crer que o propósito seria alcançado.

Às colegas, que se tornaram amigas, que comigo iniciaram este percurso e que mesmo seguindo outros caminhos estiveram sempre presentes: Carla Quaresma, Ana Lourenço e Sofia Alves.

Aos meus familiares e amigos, para os quais a minha distância foi incontornável durante algum tempo, mas cujas palavras de coragem me fizeram acreditar que o esforço da caminhada valorizava a ‘viagem’. Em particular à minha mãe, irmãs, ao meu marido e à minha princesa Alice.

**O ensino e o alargamento do léxico no contexto das aulas de LM (português) e de LE (espanhol): ‘conquistar’ palavras, ganhar comunicação**

**Ana Luísa Gomes Varela**

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo principal refletir sobre o ensino e a aprendizagem do léxico nas aulas de língua materna e de língua estrangeira, em particular sobre a eficácia das metodologias e atividades para o ensino de português e de espanhol. Apresentamos, num primeiro momento, considerações sobre o uso do vocabulário em níveis de iniciação (na LE) e do aprofundamento das estruturas vocabulares (na LM), abordando várias questões da comunicação oral e escrita, tais como as dificuldades, a motivação e as estratégias implementadas para o seu desenvolvimento. Tendo em conta as especificidades de cada uma das línguas, e as características dos seus utilizadores, exploramos algumas hipóteses de trabalho em contexto escolar que, num segundo momento, serão apoiadas pela observação e lecionação de aulas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Léxico, Língua Materna, L2 Espanhol, Ensino-Aprendizagem

**ABSTRACT**

This work aims to reflect on the teaching and learning of lexicon both in mother tongue and foreign language classes, namely on the effectiveness of methodologies and activities for Portuguese and Spanish teaching. Firstly, it will be considered the use in levels of initiation vocabulary (LE) and further vocabulary structures (LM), addressing various issues in terms of oral and written communication, such as the difficulties, motivation and implementation of strategies related to vocabulary development. Secondly, taking into account the specificities of each language and the characteristics of its users, some working hypotheses will be explored in a specific school context, which will be supported by the observation and the teaching of classes within the Supervised Teaching Practice.

**KEYWORDS:** Lexicon, Mother Tongue, L2 Spanish, Teaching Learning

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Introdução .....   | 1  |
| Capítulo 1: O ensino e a aprendizagem do léxico.....   | 4  |
| 1.1 Conceito de Léxico.....  | 4  |
| 1.2. A aprendizagem e o uso do léxico nas aulas de LM.....   | 6  |
| 1.3. A aprendizagem e o uso do léxico nas aulas de LE.....   | 11 |
| Capítulo 2: Processos de desenvolvimento vocabular.....  | 17 |
| 2.1. Estratégias para o desenvolvimento vocabular nas aulas de Língua Materna.....                 | 19 |
| 2.2. Estratégias para o desenvolvimento vocabular nas aulas de Espanhol Língua<br>Estrangeira..... | 23 |
| 2.2.1 Proximidade linguística: uma ajuda ou um constrangimento?.....                               | 27 |
| Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada.....  | 30 |
| 3.1. Caracterização do estabelecimento de ensino.....  | 31 |
| 3.2. Caracterização das turmas.....  | 33 |
| 3.3. Materiais pedagógicos e metodologias.....   | 35 |
| Conclusão.....   | 52 |
| Referências Bibliográficas .....   | 55 |
| Anexos .....   | 60 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

ESJS – Escola Secundária José Saramago

L1 – Língua Primeira/ Língua Materna

L2- Língua Segunda

LM – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PAA - Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEP - Programa Nacional de Ensino do Português

QECL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

*“Se perdesse todas as minhas capacidades, todas elas menos uma, escolheria ficar com a capacidade para comunicar, porque com ela depressa recuperaria tudo o resto...”*

Daniel Webster

## INTRODUÇÃO

O conhecimento e domínio do léxico afiguram-se de extrema importância na aprendizagem e consolidação de uma língua, pelo que, quer se trate de um idioma em iniciação, quer seja do desenvolvimento da língua materna, a capacidade de alargamento lexical será sempre uma competência prestigiada.

No presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário ou de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, trataremos da importância do léxico, nomeadamente nas dinâmicas da aula de Português (LM) e da aula de Espanhol (ELE), abordando e problematizando questões associadas aos diversos contextos de comunicação oral e escrita, tais como as dificuldades, a motivação e as estratégias implementadas para a sua aprendizagem.

O património de palavras e os recursos linguísticos de que dispõe um falante fá-lo mais hábil, ou ter maiores constrangimentos, quer no entendimento, quer na sua expressão oral e escrita. E, como afirmam Dellar e Walkley (s.d.), "without grammar you can say little, without lexis you can say nothing. Vocabulary, chunks, patterns, phrases, collocations, words, words with grammar – whatever you want to call it, lexis is the true building blocks of language."<sup>1</sup> Esta é, então, a nossa premissa: se sem léxico não há comunicação, como podemos nós desenvolvê-lo para melhor comunicar? A obtenção de uma resposta fundamentada passará por saber como ganha um falante mais poder comunicativo para alcançar, desta forma, maior inteligibilidade.

Explorando respostas à questão anterior, apresentar-se-á um trabalho de pesquisa que, num segundo momento, estará também associado e apoiado na

---

<sup>1</sup> Consultado em <http://www.lexicallab.com/> em 03.11.2015.

observação e leção de aulas (Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária José Saramago - Mafra).

Importa-nos compreender a consciencialização que o falante tem das estruturas lexicais da sua língua e a sua motivação para um labor de construção e emprego vocabular, e também a identificação de algumas metodologias que servem aos docentes neste intento de promoção do desenvolvimento lexical.

No contexto de trabalho escolar, e sobre esta matéria de alargamento e sedimentação do léxico, encontramos, porém, alguns constrangimentos. Se por um lado existe a valorização lexical atrás referida, há também que considerar, na opinião de Cody e Huckin (1997:274), com a qual estamos inteiramente de acordo, alguns entraves: “Many teachers and scholars feel that teaching vocabulary is a low-level intellectual activity unworthy of their full attention” e, conseqüentemente, consideram (alguns docentes) que o vocabulário será apreendido naturalmente, sem que seja necessário um trabalho sistematizado e cuja principal preocupação está direcionada para o ensino da gramática.

Apresentaremos, ainda, como objeto de reflexão, o valor da autonomia dos discentes na aprendizagem e consolidação da língua, considerando que as atividades e a dinâmica de ensino devem consciencializar os alunos para as estratégias que facilitam o seu processo de ensino/aprendizagem. Por esta razão, devem ser dadas, aos estudantes, ferramentas significativas para que estes se tornem agentes ativos em todo o processo (por exemplo o uso eficaz do dicionário; a utilidade das pesquisas na *Internet* e a dedução/explicação de significados a partir dos contextos). Afirma Higuera (2004: 20) que “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”. Para além de dominadas, importa que essas ferramentas sejam reconhecidas e valorizadas pelos estudantes.

O alargamento do léxico deve ser entendido como um processo contínuo, uma das componentes da mudança linguística, pelo que um dos principais objetivos deste

relatório será o de aferir as melhores estratégias, conducentes à obtenção, por parte dos alunos, de um conhecimento progressivamente mais estruturado dos vocábulos que compõem a língua, bem como dos processos que lhe estão subjacentes. Valorizar esta área da aprendizagem é valorizar cada falante enquanto 'maestro' da sua comunicação.

## Capítulo 1: O ensino e a aprendizagem do léxico

### 1.1 Conceito de Léxico

Conscientes da polissemia do conceito, entendemos, para o nosso trabalho de abordagem e problematização do ensino/aprendizagem e alargamento do léxico, o 'léxico' como o conjunto de palavras de um determinado idioma, apresentando-se este como um património dinâmico e pluridimensional, onde há a considerar a morfologia, a semântica e a sintaxe das unidades lexicais que o integram, bem como o funcionamento discursivo-pragmático que os falantes delas fazem. Comcomitantemente, para entender e dominar o léxico de uma qualquer língua necessitamos ver mais além do universo de palavras à disposição, pois o património vocabular de uma comunidade constitui-se, também, da experiência cultural que lhe é intrínseca. As unidades didáticas aplicadas às turmas da PES, como se verificará na segunda parte deste trabalho, permitem validar estes argumentos.

'Conquistar' palavras e ganhar comunicação, no sentido com que intitulámos este relatório, assume-se nesta designação de criar e diversificar um inventário aberto de palavras (disponíveis num determinado idioma) para a formação e utilização do vocabulário de um usuário. Tendo então em conta que "[o] léxico de uma língua não é um conjunto fechado, mas sim um inventário aberto no qual constantemente ocorrem palavras novas e desaparecem outras" (Blecu, 1979: 116-117), entendemos como característica elementar esta permeabilidade que dá ao falante a possibilidade de 'angariar', reformular, substituir, recusar (no sentido de não utilização) e abandonar os vocábulos que se lhe apresentam. Logo, neste conjunto de palavras, maleável no tempo, encontramos as que permanecem e que são utilizadas recorrentemente em variadas circunstâncias; outras cuja não utilização conduzem ao 'esquecimento'; palavras que são reutilizadas com novos significados e as que são importadas de outras línguas.

A formação, a seleção e o emprego de palavras para realizar a comunicação humana traduzem-se no vocabulário do falante. Esse vocabulário, que serve para a interação oral entre falantes e também para a escrita, tem em si opções para a

exposição das ideias e as marcas culturais idiossincráticas da comunidade linguística. Reforçando esta ideia, Vilela (1994 e 2002) afirma que o léxico funciona como meio de conhecimento para os aspetos culturais, dado que as palavras são portadoras de modos de ver o mundo. Assim, e no que respeita à aprendizagem de uma língua estrangeira, aprender o léxico implicará sempre conhecer também uma nova cultura.

Importa, ainda, nesta nossa abordagem ao conceito de léxico, evidenciar a sua distinção relativamente ao conceito de vocabulário. Embora diferentes, a distinção entre os dois conceitos nem sempre é clara, existindo uma possante tendência ao uso indiferenciado do termo 'vocabulário' no contexto escolar. Vejamos então, de acordo com o Dicionário Terminológico<sup>2</sup>, as respetivas definições: 1) vocabulário - "conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso"; 2) léxico - "conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestada num determinado contexto, mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar." É neste sentido que Sim-Sim (1998) refere que o léxico é uma área em aberto, uma vez que existe sempre a possibilidade de formação de novas palavras.

No âmbito deste património alargado de vocábulos, a que chamamos léxico, podemos distinguir, ainda, diferentes especificidades no que respeita ao seu uso. Nesta medida, Duarte (2000) refere que existe uma assimetria entre o número de palavras que um falante é capaz de compreender (léxico passivo) e o número de palavras que usa (léxico ativo), considerando, por isso, que no quotidiano o utilizador tende a reconhecer um considerável número de vocábulos de que não faz uso, mas que lhe são compreensíveis e decifráveis.

Também San Mateo Valdehíta (2013) coincide nesta ideia, descrita no seu artigo intitulado "El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividade de tareas de reconocimiento y de producción":

---

<sup>2</sup> Dicionário Terminológico para consulta em linha - Direção-Geral da Educação. Disponível para consulta em <http://dt.dge.mec.pt/>

... es frecuente que un hablante nativo tenga un conocimiento "deficiente" o parcial de una palabra: es posible que pueda identificarla y comprenderla cuando la escucha o la lee en un contexto dado, pero que sea incapaz de utilizarla él mismo; o también es posible que pueda utilizarla de forma oral pero que no sepa cómo se escribe; o que conozca una acepción de la palabra pero no todos sus significados; es decir, que hay diferentes grados de conocimiento de una misma palabra, que el hablante, ya sea nativo o aprendiz de una L2, no tiene por qué poseer al mismo tiempo para emplearla o comprenderla correctamente en un determinado contexto. (San Mateo Valdehita 2013:s.p)

Não nos esqueçamos, mencionando agora o contexto escolar, que o alargamento do léxico terá que ser considerado nos seus distintos intentos e diferentes metas, conforme se trate de uma língua totalmente nova para o falante ou de uma língua cujo conhecimento/entendimento não é de todo inexistente (abordaremos esta questão com maior detalhe aquando do desenvolvimento do ponto 2.2.1 do presente trabalho), ou ainda quando se trata da própria língua materna do utilizador. De forma particular, no ensino de uma língua estrangeira, o nível de aprendizagem e desenvolvimento a aplicar dependerá sempre de duas premissas: o ponto de partida e a situação a que se objetiva chegar. Refiram-se os diferentes perfis de utilizador que integram o QECRL nas suas diversas competências orais e escritas: utilizador elementar (iniciação/elementar); utilizador independente (limiar/vantagem) e utilizador proficiente (autonomia/mestria). Os níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa (interação oral; produção oral; compreensão do oral; leitura e escrita).

Tratando-se do alargamento lexical da língua materna, e num contexto de ensino, podemos vislumbrar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno através do domínio vocabular nas diversas áreas de conhecimento (diferentes disciplinas), mas interessa-nos, por ora, para além do espanhol, o contributo das aulas de LM para o desenvolvimento global do léxico.

## **1. 2. A aprendizagem e o uso do léxico nas aulas de LM**

O desenvolvimento do léxico é um processo contínuo e cumulativo ao longo da vida do falante, ganhando, no entanto, maior ou menor consistência quanto mais

exposto estiver o utilizador a uma amplitude e diversidade de palavras. Duarte (2011:9) menciona um estudo<sup>3</sup> realizado nos Estados Unidos que confirma esta ideia:

... até à entrada na escola, os filhos de profissionais diferenciados são expostos a mais 50% de palavras do que os filhos de trabalhadores manuais e ao dobro das palavras dos filhos de famílias que recebem subsídio de desemprego. Ora, crianças com um capital lexical reduzido não conseguem atribuir significado ao que leem, pelo que a leitura é para elas um processo penoso e não compensador. Assim, leem cada vez menos e, portanto, não conseguem aprender palavras novas através da sua repetição num grande número de textos. Esta situação é conhecida na literatura como um dos Efeitos de Mateus (quer dizer, uma situação em que a interação com o contexto aumenta as diferenças individuais). (Duarte 2011:9)

Por conseguinte, concluímos que se as crianças/alunos/adultos – falantes no seu todo - com maior capital lexical à partida leem mais, tornando-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Este património de palavras é igualmente um fator determinante da qualidade da escrita, “[c]om efeito, quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para selecionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais.” (ibid) Ser capaz de comunicar eficaz e adequadamente ao contexto implica dominar um conjunto de regras e usos da língua (tanto mais possível quanto maior e significativa for a exposição do falante a um vocabulário variado e a estruturas sintáticas de complexidade crescente). Eve Clark (1993:13-14) diz-nos que, entre os 2 e os 6 anos de idade, uma criança adquire 10 palavras novas, da sua LM, por dia, até chegar a um património vocabular de 14.000. Entre os 10 e os 11 anos o aprendiz alcança aproximadamente 10.000 palavras novas, sendo que até aos 17 anos adquire cerca de 3.000 palavras novas por ano. (Ao nível da compreensão vocabular o número de palavras é superior ao da produção). Tentaremos, em momento posterior, entender a valoração que os jovens (alunos do secundário) dão à diversidade vocabular, na escrita e oralmente, a partir da interpretação de questionários aplicados a alunos do 11º ano de escolaridade.

É, pois, nesta ideia de conquista/domínio lexical como ferramenta para a vida, e consequentemente na lógica do trabalho deste relatório, que surge precisamente o

---

<sup>3</sup> O estudo citado é de de Snow, Barnes, Chandler, Goodman & Hemphill (1992) e foi publicado pela Harvard University Press na obra intitulada ‘Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy’.

subtítulo: 'Conquistar palavras, ganhar comunicação', sendo este ganho comunicativo (competência lexical) encarado como a desejada recompensa. Quem melhor se expressa, melhor se faz entender na exposição do seu pensamento; e quem melhor entenda a diversidade de vocábulos, mais informado estará sobre o mundo que o rodeia. Ampliar o vocabulário dos alunos é, como vimos, favorecer-lhes o domínio da compreensão/comunicação.

Na escola, e concretamente nas aulas de Português, o utilizador já conhece e domina<sup>4</sup> a língua, pelo que não se trata de uma aprendizagem inicial do léxico, mas sim de um aprofundamento das estruturas vocabulares que este conhece e utiliza. Importará recordar que os programas de português, quer de nível básico, quer no nível secundário, são promotores de múltiplas aprendizagens que não somente a promoção do desenvolvimento do léxico, no entanto, este domínio acaba, quase sempre, por estar implícito nos distintos conteúdos que com ele conseguirão ser sobejamente melhorados e cumpridos (por exemplo na compreensão e produção de textos; interação discursiva; produção expressiva; planificação, textualização e revisão).

Parece-nos relevante, neste ponto a que chegámos, questionar como será, afinal, uma aula de Português concebida para alcançarmos o nosso propósito. Como pode o professor de LM promover em sala o desenvolvimento do léxico? Prudentemente, e antes de tentarmos qualquer resposta, será oportuno determo-nos, ainda que em linhas gerais, no papel dado ao léxico nos atuais programas da disciplina de português.

O aluno de português LM no primeiro ano do 1.º CEB, ainda que não domine a leitura e a escrita, detém, como já referimos, conhecimentos vocabulares na sua vertente oral, pois neste processo de aquisição do léxico, existem aspetos que são de aquisição precoce e outros que surgem mais tardiamente. Assim, uma das primeiras

---

<sup>4</sup> Este 'domínio' deverá ser entendido como o conjunto das competências básicas do falante. Como já referimos, os alunos nativos apresentarão sempre diferentes níveis entre si. Dependendo de vários fatores, nomeadamente do contexto social em que se inserem e por conseguinte do nível de exposição vocabular a que estão sujeitos.

realidades no 1º CEB é o desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica:

...Neste Ciclo, em particular nos dois primeiros anos, a Leitura e a Escrita constituem a novidade – anteriormente já a criança desenvolveu capacidades de oralidade, gramaticais e de exposição a textos por via da escuta – e a peça fundamental do ensino, pelas implicações em todas as áreas disciplinares. [...] Neste domínio, passada a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto. (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015:7)

A propósito desta linha de orientação das atuais políticas de ensino no 1º CEB foram criados, pelo Ministério da Educação, no âmbito do Plano Nacional de Ensino do Português, vários instrumentos de trabalho com o objetivo de disponibilizar aos docentes recursos de qualidade sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico. Nomeadamente, *O Ensino da Língua: Percursos de Desenvolvimento* e *O Ensino da Língua: desenvolver a consciência lexical* (cf. Referências Bibliográficas).

No 2º CEB um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos “considera-se a pertinência de uma prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos”. (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015:19) Aprofunda-se, assim, o estudo, a consolidação e a formalização escrita do léxico, promovendo o uso seguro e adequado da língua. Podemos ainda referir que “[n]o final deste Ciclo, pretende-se que os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica.” (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015:20)

Num percurso de aprendizagem, construído em espiral, espera-se dos alunos que, no final do 3.º Ciclo, “reconheçam explicitamente a estrutura geral da sua língua e os principais processos por que ela se constrói e gera sentido, e tenham capacidade de utilizar, oralmente e por escrito, passiva e ativamente, os recursos linguísticos, fazendo um uso sustentado do português padrão nos diferentes contextos discursivos e sociais em que é utilizado”. (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015:28)

Prosseguindo com a informação presente nos programas escolares, e no que respeita aos níveis secundários, testemunhamos que “o texto literário ocupa um lugar relevante porque nele convergem todas as hipóteses discursivas de realização da língua”. (Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário, 2014:8) Nestes, tal como nos programas dos ciclos anteriores, o trabalho de aprofundamento e desenvolvimento do léxico é um efeito transversal que se espera alcançar no, e com, o trabalho da língua materna. Posto isto, se no 1º e 2º ciclo se pretendia uma consolidação formal do léxico a partir de um labor incidente na leitura e escrita, e no 3º ciclo um forte trabalho argumentativo e gramatical, agora é a partir do texto literário que a exploração do vocabulário se substancia. “Ao contemplar um conjunto de fatores que implicam a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética, o texto literário permite o estudo da rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo.” (Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário, 2014:8)

Os documentos orientadores (Programas e Metas Curriculares) não deixam dúvidas de que é fundamental que os alunos sejam expostos, de forma sistemática, na sala de aula, a estruturas (fonológicas, morfológicas, sintáticas e discursivas) e a léxico de complexidade variada, e facilmente entendemos que, como refere Gonçalves (2011), o conhecimento da língua e das regras que regem o seu uso dependem, primordialmente, de três fatores: a diversidade dos constituintes e das estruturas, a sua complexidade e a sua frequência nos enunciados de fala.

Retomando agora a questão sobre a configuração de uma aula de português favorável à promoção do alargamento do léxico, podemos apontar um caminho (uma vez que não há uma fórmula que sirva sempre, e a todos por igual). Alargar o léxico do aluno no contexto da aula de português passará por promover um ambiente rico em momentos de produção oral e escrita, com aprendentes motivados e conscientes das vantagens que advêm da utilização alargada e estruturada de vocabulário. Reconhecer o ponto de partida e estabelecer um objetivo de chegada, prevendo metodologias de trabalho eficazes (ponto 2.1 deste trabalho) e conducentes à autonomia dos discentes, será sempre um trabalho em construção.

### **1. 3. A aprendizagem e o uso do léxico nas aulas de LE**

O ensino/ a aprendizagem do vocabulário é um dos principais objetivos para um docente de LE, pois é a partir do conhecimento da língua-alvo que o apoderamento objetivado se concretiza. Numa língua estrangeira “la progresión en la expresión oral y escrita depende sustancialmente del incremento del vocabulario” (Tejero, 1999:165), pelo que o método de ensino comunicativo é hoje o que se privilegia. As rotinas interativas tentam tornar o espaço da aula num contexto mais autêntico e próximo do significado real das palavras, distinto, portanto, dos métodos clássicos que centravam a aprendizagem lexical em listagens de palavras para memorização, comprometendo em muito o interesse e empenho do aprendente.

Sendo a exposição à língua e a participação em atividades comunicativas os grandes motores do desenvolvimento linguístico, torna-se, por isso, importante que as aulas de LE promovam interações comunicativas duais (professor/aluno; aluno/aluno) e propiciem deliberadamente atividades de experiências verbais diversificadas. Anderson, J. R. (1980) e McLaughlin, B. (1990), citados por Gómez Molina (1997:72), afirmam que “cuando se aprende una lengua (L1, L2 o LE), existen dos posibilidades de incrementar el léxico mental: una, casi inconsciente, por el simple contacto con hablantes nativos, lecturas, etc.; otra, consciente, mediante un proceso de aprendizaje más sistemático y planificado.” Acresce-nos, neste âmbito, evidenciar que na impossibilidade de contato direto com falantes nativos, caberá ao docente proporcionar, em aula, um contato tão próximo quanto possível à realidade do contexto de atuação da LE. O docente pode, por

exemplo, fazer da LE a língua exclusiva em aula; promover a audição de material autêntico (noticiários e entrevistas radiofônicas); trabalhar com pequenos vídeos televisivos relativos aos países da língua em aprendizagem; trabalhar a leitura de material autêntico; praticar a LE com situações simuladas e reais (visitas de estudo a contextos e lugares da LE).

Nas aulas de ELE, como não poderia deixar de ser, a língua em aprendizagem é a matéria que se constrói na sua utilização, escrita e falada, daí que consideremos que a reflexão sistemática sobre as práticas de interação comunicativa pode ser uma ajuda preciosa na promoção da qualidade das mesmas. Por conseguinte, nesse trabalho reflexivo importa que o docente conheça as capacidades linguísticas dos alunos; que identifique os domínios de linguagem que carecem de um estímulo particular e que proporcione regularmente oportunidades de práticas comunicativas com objetivos específicos. No ensino do Espanhol há ainda que considerar a desmistificação de algumas ideias pré-concebidas, particularmente a opinião de que a proximidade linguística entre o Português (LM) e o Espanhol tornará a aprendizagem menos esforçada. Se por um lado a partilha da etimologia possibilita, efetivamente, alguma compreensão da língua em aprendizagem, por outro a expressão comunicativa oral e escrita de forma adequada não será assim tão retilínea. Na verdade, o fraco desempenho lexical (inerente ao nível inicial de uma LE em aprendizagem) revela-se um fator de limitação no momento em que os alunos têm de se expressar oralmente, pois quando se apercebem das incorreções (sobretudo fonéticas), propendem a retrair-se na sua participação em aula.

A par com outras competências e domínios, o ensino de vocabulário assume um caráter substancial na aula de LE, pois possibilita ao aprendente comunicar de forma clara, ajustada e com variedade lexical (características prezadas no momento da comunicação).

Ambicionando a competência comunicativa, neste contexto de ensino/aprendizagem, os dois intervenientes – professor e aluno – assumem funções primordiais. Assim sendo, o discente é o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, devendo, por isso, comprometer-se de forma ativa neste desígnio; já o

docente (que orienta, conduz e facilita o percurso do aluno rumo à aprendizagem) é o gestor de todo o trabalho em aula, definindo, de acordo com o nível da LE e os programas curriculares, o vocabulário a levar para ensinamento, bem como as estratégias, os recursos e os materiais a utilizar.

Esta ideia do aluno protagonista da sua aprendizagem surge definida na própria caracterização do papel do aluno nos Programas de Espanhol:

Os alunos devem responsabilizar-se pela sua aprendizagem da língua. O acto de aprender é pessoal e implica querer fazê-lo e activar os próprios mecanismos de aprendizagem; ninguém aprende pelos outros. Aprende-se quando se tem necessidade e, se se estiver preparado para tal, pode gerir-se a melhor forma de fazê-lo. Assim, assumir a responsabilidade do acto de aprender e acreditar que se é capaz é o primeiro passo desse processo. Isto implica uma postura activa na aprendizagem: não ficando passivamente à espera que o professor ou o livro levantem as questões e dêem as respostas, o aprendente autónomo arrisca fazer propostas, indagar, formular hipóteses, descobrir o funcionamento da língua, comparar e avaliar os resultados. (Programa de Espanhol – Nível de Iniciação. 2001:22) e (Programa de Espanhol – Nível de Continuação. 2002:26)

A propósito das ferramentas didáticas, refira-se a análise cuidada que o docente deverá fazer aos manuais escolares adotados no respetivo estabelecimento de ensino, devendo confirmar se todos os seus intentos lexicais foram igualmente objetivados pelos agentes editoriais.<sup>5</sup> Caso contrário, e neste propósito de trabalho do léxico, o docente terá que garantir respostas suplementares para o ensino lexical que pretenda consumir.

Destaquemos, ainda, o discurso do professor como objeto de trabalho. Na verdade, o discurso oral do docente é a primeira matéria de aprendizagem para o aluno de uma LE. O discurso do professor é, ele próprio, entrada (*input*) do conhecimento, pelo que garantir que é entendido e servir-se de relevantes produções orais para o processo educativo no ensino da língua estrangeira impõe grande cuidado no momento da construção e organização das diferentes situações formais de ensino.

---

<sup>5</sup> A análise aos manuais escolares será imperiosa para todo o trabalho a realizar em aula, no entanto, e no âmbito do nosso relatório, apenas nomeamos, por ora, o labor lexical. Também estamos a assumir, aqui, a realidade generalizada das escolas públicas em Portugal, onde a adoção de manuais escolares é efetiva e assumida na atividade docente.

Mas, como selecionar e organizar os aspetos do léxico a ensinar?; Que palavras ensinar em primeira instância?; Que vocábulos serão mais frutíferos para os aprendentes?; Tem o principiante que conhecer todas as aceções de uma palavra?; Quantas palavras pode o aluno memorizar e aprender?; Que técnicas e métodos serão mais proveitosos para ensinar o léxico?; Quais os mecanismos de formação de palavras que os alunos dominam? – Estas são apenas algumas das questões que o responsável pela dinâmica da instrução poderá colocar a si mesmo aquando da preparação das suas tarefas. E todas carecem, para uma resposta consentânea e ajustada, da avaliação dos parâmetros definidos para um determinado contexto de aprendizagem. Só perante a avaliação do grupo de aprendentes e do programa escolar se poderão estabelecer quais as metas a atingir em cada uma das etapas. Definidas as metas, poder-se-á, então, delinear as estratégias e selecionar o material de trabalho.

No caso da disciplina de ELE, quer se trate da iniciação ou da continuação, o léxico base a conhecer e explorar na aula está implicado com os temas das unidades descritas nos programas da disciplina. Deste modo, nos referidos documentos encontramos as diversas áreas temáticas que serão o contexto das áreas lexicais a trabalhar vocabularmente. Os temas com que se inaugura o ensino de uma LE, nomeadamente o ensino do Espanhol, procuram dar ao aprendente vocabulário para a identificação e caracterização pessoal. Seguidamente vão surgindo outros temas (culturais, de cidadania e do quotidiano) que se reúnem cumulativamente aos já trabalhados<sup>6</sup> e que se veem úteis para a aquisição e domínio da LE.

A seleção do vocabulário, no ponto de vista de Pastora Herrero (1990:90) deverá obedecer a alguns critérios, que conseguimos ver ‘considerados’ nos documentos escolares orientadores que acima mencionámos. Os critérios propostos por Pastora Herrero são os seguintes:

---

<sup>6</sup> A título de exemplo vejam-se os temas do Programa de Espanhol 10º ano (Iniciação): Motivação para a aprendizagem da língua espanhola/ O “eu” e os outros: identificação, gostos pessoais; Aprender a trabalhar em espanhol/ As relações humanas: a família; os amigos; os colegas/ A escola: aprender a trabalhar/ Serviços: trabalho e responsabilidade/O consumo: compras, presentes/ Os tempos livres: as festas; o desporto/ Transportes/ Espanha: localização das cidades mais importantes/ Relações entre Espanha e Portugal. Programa de Espanhol 10º ano.

- a) Criterio psicológico: comprende las unidades léxicas que se suponen propias, teniendo en cuenta el uso y el predominio en cada momento del proceso de aprendizaje del alumno.
- b) Criterio filológico: unidades léxicas que tengan un gran valor conceptual.
- c) Criterio pedagógico: unidades léxicas que faciliten el aprendizaje, incrementen el interés discente y promuevan una transferencia tanto vertical como horizontal.
- d) Criterio social: unidades léxicas con mayor frecuencia dentro de un grupo o de una comunidad que comparte la misma lengua. Pastora Herrero (1990:90)

Quanto à atuação dos alunos, na opinião de Higuera (1996) sucede que, por vezes, estes não estão conscientes da importância da aprendizagem do léxico, até que sobrevenham as dificuldades na aprendizagem da gramática. Aí sim, torna-se claro que a escassez do léxico inibe a conversação. E, a este respeito, recorda a autora que no ato de comunicação são os erros lexicais que habitualmente desafiam a compreensão, pois “los errores gramaticales se toleran mucho mejor que los léxicos” Higuera (1996:112), sendo que o léxico não é um fim em si mesmo, antes um meio para comunicar e melhorar a competência comunicativa.

Não obstante a imposição (para o professor) de um programa da disciplina e até os eventuais constrangimentos do manual; ou a maior liberdade de organização de um curso de ELE (para um formador),<sup>7</sup> acresce-nos sublinhar o elemento fundamental para a aprendizagem do léxico: a motivação. O ensino do léxico é, sem quaisquer dúvidas, uma atividade que requer tempo, experimentação e perseverança, para além de implicar a leitura de uma pluralidade de fatores: idade dos aprendentes; interesses; conhecimentos prévios; motivação e recursos disponíveis.

A fim de favorecer uma aprendizagem significativa e funcional, há que ter em conta as necessidades concretas dos aprendentes, uma vez que serão as razões intrínsecas as que maior empenho e determinação trarão ao processo de aquisição vocabular. Entendemos por aprendizagem significativa e funcional aquela que permite ao usuário a utilização da LE nos diferentes contextos em que dela necessite:

---

<sup>7</sup> O Catálogo Nacional de Qualificações (da responsabilidade da ANQEP – Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional) apresenta 40 Unidades de Formação de Curta Duração no âmbito do Espanhol, sendo o vocabulário estritamente técnico e respeitante ao Referencial de Formação a que diz respeito, com grande liberdade criativa e organizacional para o formador.

A pesar de que pueda parecer una obviedad, no está de más insistir en el hecho de que aprender un segundo idioma no significa sustituir unas palabras por otras[...]. Aprender otra lengua significa nada menos que adquirir una destreza cognitiva compleja que entraña a su vez otras microdestrezas, no sólo de índole lingüística (discriminar sonidos en la cadena hablada, comprender la relación entre las distintas partes de la oración o el discurso, reconocer el papel decisivo del acento o de la lo que Halliday denomina el “contexto social de la lengua” (referentes, participantes, roles que estos desempeñan, etc.). Desde un punto de vista didáctico, sin embargo, es como constituyentes fundamentales del aprendizaje de una lengua, habilidades que a su vez se subdividen en receptivas o interpretativas (escuchar, leer) y productivas o expresivas (hablar, escribir).”(Gonzalez. 2008:8).

A motivação do aprendente tornará mais espontâneo o domínio das palavras, do mesmo modo que as temáticas com as quais se identifica (proximidade à realidade do utilizador) se revelarão mais produtivas na aprendizagem dos diversos campos lexicais. Ir ao encontro dos interesses do aprendente é também um desafio no qual os alunos deverão ser inteiramente implicados. Concordamos, pois, com Miguel García (2005) quando afirma que “[n]adie duda de la dificultad que representa para el profesor predecir exactamente cuáles son las palabras que un estudiante en particular va a necesitar en su interacción comunicativa cotidiana, puesto que en la mayoría de los casos no se puede determinar a largo plazo en qué situaciones y para qué necesidades el estudiante usará el español en el futuro.” (2005:2) Por este motivo é importante que os estudantes adquiram um certo grau de autonomia (autoaprendizagem) para que possam procurar conhecimento. “Hay que preparar al aprendiz para que sea capaz de deducir significados, reconocer las diferentes acepciones de una unidad léxica, sus aspectos formales y combinatorios, así como su funcionamiento en el discurso.”(ibid)

Facilmente concluimos, pelo que temos vindo a apresentar, que todo o processo didático de ensino-aprendizagem de vocabulário é complexo. Gómez Molina (1997) resume aquela que é também a nossa perspetiva, lembrando que aprender léxico é uma atividade que não acaba nunca, pois não se pode ensinar na sua totalidade, não existe nenhum método que sirva para todas as situações de ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, assim como diferentes técnicas para conseguir um mesmo objetivo podem revelar-se igualmente válidas.

## Capítulo 2: Processos de desenvolvimento vocabular

As sociedades estão em constante mudança e desenvolvimento, criando novas necessidades, novos produtos e novas atitudes dentro do meio em que se encontram. Consequentemente a linguagem (sendo dinâmica e estando ao serviço da inteligibilidade e comunicação) obedece, obrigatoriamente, a um desenvolvimento que acompanha as transformações. Neste processo de desenvolvimento vocabular encontramos, por um lado os processos de formação de palavras e, por outro, os de criatividade/inação lexical.

Os neologismos (formação de novas palavras, criadas para nomear algo novo) permitem incorporar vários termos para denominar uma ideia, conceito ou objeto numa determinada língua, e nos últimos tempos a tecnologia tem sido exemplo da necessidade de nomear novas realidades. Entre os processos de formação de palavras estão a derivação (prefixal; sufixal; parassintética; regressiva e imprópria) e a composição (por justaposição ou aglutinação).<sup>8</sup> Existem ainda outros processos significativos, quer para o Português, quer para o Espanhol, dos quais destacamos, no interesse deste nosso trabalho, a abreviação vocabular (ex: *foto=fotografia*; *cole=colegio*). No que respeita à inclusão de palavras importadas de outras línguas (estraneirismos) cremos que existe uma maior permeabilidade da língua portuguesa para adicionar ao seu léxico um vocábulo escrito/pronunciado na sua língua de origem e uma maior resistência da língua espanhola. Havendo, na primeira das línguas referidas, uma cultura de legendagem e uso de estrangeirismos, e na segunda a da dobragem e tradução.

Quanto à produtividade e criatividade lexical, embora alguns autores não distingam os dois conceitos, mais recentemente são muitos os que o fazem, como no caso de Margarida Correia, na comunicação apresentada ao Colóquio Internacional em 2003,<sup>9</sup> a qual entende por 'produtividade' "a capacidade inerente ao próprio sistema

---

<sup>8</sup> Adoto aqui as designações e subdivisões tradicionais de derivação e composição correntemente utilizadas em manuais e gramáticas destinadas ao ensino.

<sup>9</sup>Disponível em:

[http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/9998-mcorreia\\_criatividade\\_inovacao\\_terminologica.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/9998-mcorreia_criatividade_inovacao_terminologica.pdf)

linguístico que permite a construção de palavras por processos interiorizados (aplicados normalmente de modo inconsciente) e sistemáticos. Por seu turno, entende-se por ‘criatividade’ a capacidade que o falante possui para alargar o sistema linguístico, de forma consciente, por meio de princípios de abstracção e comparação imprevisíveis, mas motivados”. Neste trabalho, seguimos a perspectiva de Bauer (2001) que distingue claramente os dois conceitos e tal como declarado por Caetano (2003: 157), Bauer propõe que a criatividade e a produtividade sejam consideradas hipónimos da categoria inovação lexical.

Não existindo uma fórmula mágica para a produtividade, segundo Bauer, há no entanto operações morfológicas que pela frequência são tidas como mais produtivas que outras. E, embora o autor dê exemplos de estudos da língua inglesa, sabemos que o mesmo sucede quer no Português, quer no Espanhol, onde uns prefixos e/ou sufixos são mais frequentes e propensos à construção de novos ‘produtos’, revelando assim maior rentabilidade vocabular que outros. As condições de produtividade têm relação direta com especificações da base (sequência fónica recorrente, a partir da qual se forma uma nova palavra) e do produto (novo vocábulo).

Os processos de formação de palavras ou estão disponíveis ou não, mas o facto de estarem disponíveis não se traduz necessariamente numa forte rentabilidade. Por outro lado, uma rentabilidade significativa implica sempre uma forte disponibilidade, sendo esta última o factor essencial que contribui para a produtividade de um determinado processo. (Caetano, 2003:157)

Caetano partilha da ideia de Bauer quanto ao facto da “produtividade não pode[r] ser avaliada pelo critério da frequência, ou seja, pelo número de palavras formadas por determinado processo, visto que, embora isso nos possa fornecer indicações acerca da generalização de um processo morfológico, a frequência não permite aferir a disponibilidade de determinado processo” (Caetano. 2003: 156) e na apologia da divisão da produtividade em dois mecanismos distintos - disponibilidade e rentabilidade – dizendo o primeiro respeito ao sistema e o segundo à norma.

## 2.1 Estratégias para o desenvolvimento vocabular nas aulas de Língua Materna

O conhecimento lexical faz parte do conhecimento intuitivo que todos os falantes possuem acerca da sua língua materna, constituindo-se como uma área em aberto, que pode e deve ser desenvolvida formalmente em contexto escolar. Consideramos, portanto, que o capital lexical pode ser enriquecido com o ensino explícito do léxico, colmatando limitações de partida e levando ao sucesso escolar. Sendo fortemente determinado pelo meio, o domínio vocabular deve “beneficiar de uma atitude pedagógica por parte do professor que conduza ao esbatimento de diferenças baseadas nas assimetrias sociais dos alunos” (Sim-Sim 1998:109). As estratégias de ensino e os recursos disponíveis para a formação de novas palavras são vastos, cabendo então ao docente potenciar momentos de significativa aprendizagem vocabular.

Na opinião de Dreyfus (2004), os professores não têm por hábito prever e programar o trabalho do ensino do léxico. Habitualmente, ensinam o léxico quando este surge em leituras de textos ou quando explicam um termo desconhecido aos alunos. Nas palavras do autor:

Les enseignants, dans les relevés et les entretiens que nous avons analysés dénoncent souvent le manque de vocabulaire des enfants en termes de pauvreté vs richesse («il a un vocabulaire pauvre», «manque de vocabulaire», «il faut enrichir son vocabulaire») alors que les pratiques déclarées à partir des relevés effectués révèlent relativement peu de moments de travail sur le vocabulaire ou tout au moins relativement peu de moments consacrés à l’enseignement du vocabulaire, nous avons eu très peu de retour en termes d’activités et de grandes difficultés à pointer, avec eux, des moments précis de travail sur le vocabulaire et leur durée, en dehors des activités «incidentes». Par activités incidentes, nous entendons des activités dont l’objectif principal, déclaré par l’enseignant, n’est pas l’enseignement/apprentissage du lexique mais où le travail sur le lexique apparaît induit par des problèmes lexicaux de différents ordres qui surgissent au cours de la séance et qui sont traités «à chaud» dans le déroulement de la séance et des interactions enseignants/élèves: «boucles métalexicales» lors de la lecture d’un texte, explicitations de termes inconnus des enfants, de mots non compris ou mal compris dans différentes disciplines, levées des malentendus d’ordre sémantique ou lexical, etc. Il y a toujours un caractère non prévisible et non programmé de ces activités. (Dreyfus 2004:3)

Também Duarte (2011) refere que, apesar de a investigação mostrar a importância do desenvolvimento lexical e da consciência linguística para o sucesso escolar, o ensino do léxico tem tido pouca relevância no sistema educativo português. Daí que

concordemos com a opinião dos autores anteriormente citados na defesa de que é necessário que os docentes se sintam sensibilizados e comprometidos com esta área de trabalho, aproveitando e criando momentos para o ensino de estratégias de autorregulação, estimulando os alunos a supervisionar a compreensão das palavras e a assumir uma responsabilidade perante o seu desenvolvimento lexical.

O ensino explícito do conhecimento das palavras parte do desenvolvimento da consciência lexical, fazendo interagir os níveis fonológico, morfológico, semântico e sintático, e deve, portanto, como sugere Duarte (2011:16), contemplar vários aspetos de conhecimento:

Em síntese, para um falante letrado, compreender e saber usar uma palavra envolve um conhecimento intuitivo muito complexo, uma vez que inclui as seguintes dimensões:

- (i) Conhecer a sua forma fónica;
- (ii) Conhecer a sua forma ortográfica;
- (iii) Conhecer o(s) seus(s) significado(s);
- (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- (v) Conhecer as suas propriedades flexionais;
- (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar;
- (ix) Saber que propriedades sintáctico-semânticas têm de ter as expressões linguísticas a que atribui papéis semânticos. (Duarte 2011:16)

Inês Duarte (2011:16-22) faz referência aos componentes efetivos de um ensino orientado para o desejado enriquecimento do capital lexical. No seguimento dos estudos de Duarte, e em consonância com a autora, retiramos as seguintes recomendações para o alargamento vocabular: encorajar e apoiar a leitura de muitos textos de vários tipos (“Por esta razão, encorajar as crianças a lerem muito é um dos melhores caminhos que conduzem ao aumento do seu capital lexical” (id:16); expor as crianças a *input* oral de grande qualidade; promover a consciência lexical; ensinar explicitamente novas palavras e, por último, levar as crianças a desenvolver estratégias de descoberta do significado.

Para cada uma das recomendações acima mencionadas, a autora sugere um conjunto de atividades, das quais destacaremos apenas algumas.<sup>10</sup>

No que respeita a exemplos de *input* de grande qualidade, Duarte (2011:17) sublinha que uma forma de contribuir eficazmente para o enriquecimento do capital lexical dos alunos é expô-los a textos orais que exibam a complexidade sintática e a riqueza vocabular típica do português escrito. Assim, deve ser proporcionado aos discentes a audição de livros áudio; a assistência a peças de teatro; experiências de dramatização que recrutem estruturas e vocabulário típicos da escrita; a exposição a *input* oral de qualidade por parte do professor, que deve usar na sua interação com os estudantes vocabulário rico e variado.

Também a leitura deve ser preparada pela aprendizagem de estratégias, convergindo para o ganho vocabular. O docente poderá solicitar aos aprendentes que identifiquem as ideias principais e as acessórias dos textos; que sublinhem o que não entenderam; que tentem inferir vocabulário pelo contexto (entre outras tarefas que recaiam na descoberta de palavras-chave e/ou desconhecidas). Para esta última estratégia, Duarte (2011) considera indispensável que o professor forneça aos alunos “fichas com listas de prefixos e sufixos com significado lexical e gramatical, assim como fichas com radicais eruditos frequentes nos textos que vão ler. Como é natural, espera-se que a construção destas fichas seja ela própria concebida como uma actividade de descoberta em que os alunos participam, e que as mesmas sejam actualizadas sempre que se realizem novas aprendizagens”. (id:21) Com estas atividades, o aluno (orientado pelo professor) torna-se agente da sua aprendizagem, cuidando para que esta seja mais sólida e duradoura.

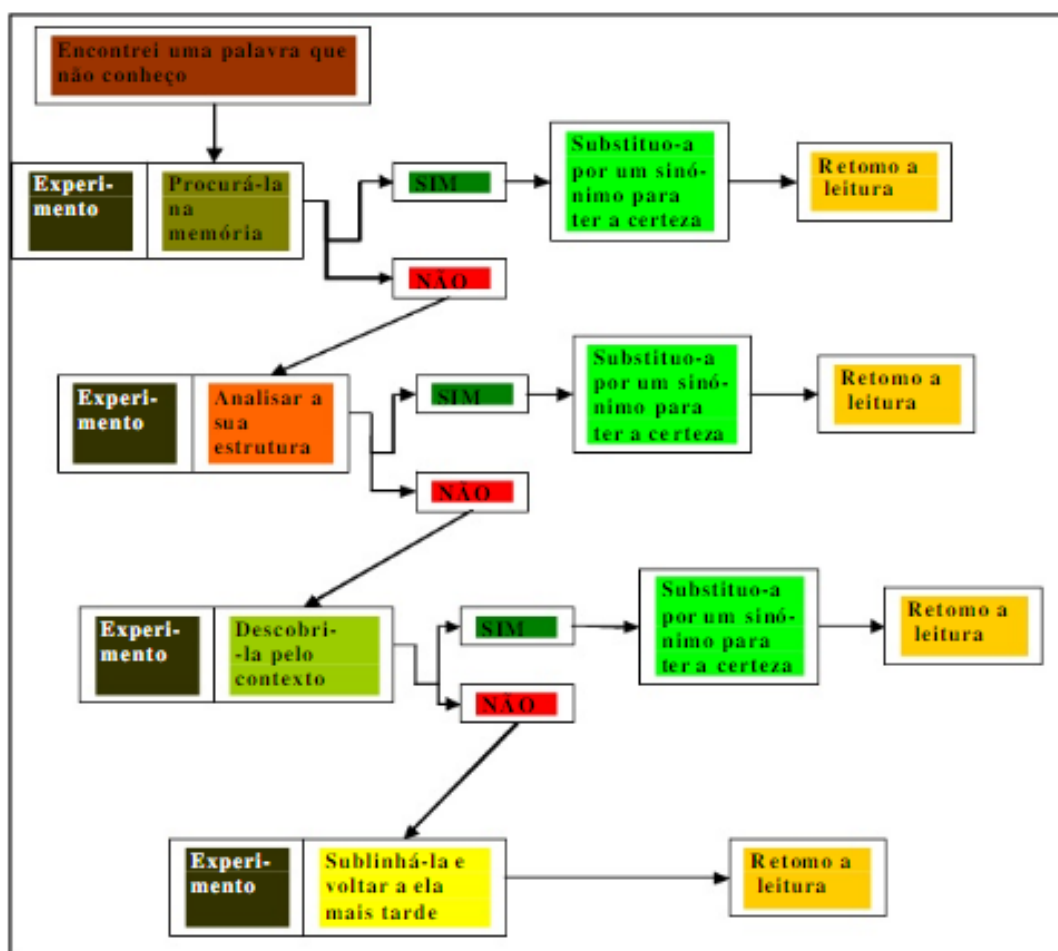
Para a promoção da consciência lexical será fundamental que na aula de LM se evidencie (tal como consta nos currículos da disciplina de Português) os diversos processos de formação de palavras, bem como os de criatividade lexical, trabalhando-os conscienciosamente para o aumento do capital lexical.

---

<sup>10</sup> Seleccionaremos as que se ajustam aos vários ciclos escolares, suprimindo as direccionadas para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, uma vez que o nosso trabalho de relatório, tal como a nossa experiência de leccionação, incide no 3º CEB e Secundário.

Tornando o aluno conhecedor dos processos a que o léxico está sujeito; motivando-o para a importância do enriquecimento vocabular; garantindo que está desperto para os materiais e ferramentas a que poderá recorrer (dicionários, corretores ortográficos; glossários) e das estratégias de aprendizagem ‘germinadas’ em aula, cremos ter os elementos necessários para o sucesso do aluno na reflexão e uso de uma linguagem dinâmica, objetiva e diversificada (quer na escrita, quer na oralidade).

Recorremos ao esquema abaixo, utilizado também por Duarte (2011), para sintetizar as ideias abordadas. O esquema permite-nos corporizar, graficamente, o procedimento de estratégias de descoberta de significado que se ambiciona para o aluno na busca do desenvolvimento do vocabular.



**Figura 1** - Estratégias de descoberta do significado (cf. Lubliner & Smetana, 2005)<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Retirado de Duarte (2011:19)

No capítulo 3 deste relatório voltaremos à abordagem do esquema para o comparar com as respostas dadas pelos alunos das 2 turmas de 11º ano (nos questionários realizados) e pronunciarmo-nos sobre as possíveis conclusões.

## **2.2 Estratégias para o desenvolvimento vocabular nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira**

Ao iniciarmos este ponto, parece-nos importante recorremos a Monereo (1999) para distinguir dois conceitos, habitualmente usados como sinónimos e cuja distinção dentro do processo de ensino-aprendizagem não é totalmente nítida: o conceito de técnica e o de estratégia. “Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.” (Monereo,1999:11) Significa, então, que as técnicas podem considerar-se elementos subordinados à utilização de estratégias “[e]s decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar.” (ibid) É, pois, sobre estratégias que nos debruçaremos nesta nossa reflexão, referindo-nos sempre às atividades como práticas intencionais para a aprendizagem.

No ensino formal, a aprendizagem do espanhol tem como contexto, quase exclusivo, a sala de aula. Dizemos ‘quase’ e não ‘totalmente’ por considerarmos que será sempre possível e desejável dinamizar atividades fora do espaço habitual, quer seja com dinâmicas no espaço comum à comunidade escolar (biblioteca; anfiteatro; átrio da escola) quer com participações e dinâmicas realizadas no exterior (visitas de estudo a locais relacionados com países *hispanohablantes*; museus; *Consejería de Educación*; *Instituto Cervantes*; *Cine Fiesta* e idas a quaisquer eventos que surjam oportunamente no decorrer do ano letivo). Será ainda exequível trazer a hispanidade ao espaço da escola, por exemplo: com a presença de um contador de histórias (na língua em aprendizagem); a comemoração de dias temáticos; a realização de exposições; intercâmbios virtuais com grupos de alunos hispânicos ou aprendentes de ELE, entre outras atividades.

Com o que acabámos de referir não pretendemos circundar o potencial de originalidade e motivação somente às atividades fora do espaço da aula. Nem considerar, tão pouco, que o professor deve conceder a todas as aulas, e reiteradamente, elementos plenos de novidade. O docente, enquanto gestor de estratégias e técnicas para o ensino da LE, fará a seleção ajustada aos diferentes grupos e metas a atingir. O que consideramos, isso sim, e já o referimos em momento anterior, é que o docente não deverá entender o ensino do léxico como uma aprendizagem que ocorrerá naturalmente, sem necessidade de ações preparadas para o alcançar. Díaz Lopes (1999) alude precisamente a esta questão sobre o ensino do léxico face ao trabalho gramatical, constatando que “[s]i no tiene [el léxico], entonces, menor importancia que la gramática, ¿por qué ocupa tan poco espacio en los cursos de español para extranjeros?” e “[la] respuesta parece corroborar lo que decíamos: el vocabulario se puede aprender fuera del contexto pedagógico del aula y la gramática no.” (Díaz Lopes 1999:228). Reconhecendo a gramática como um conteúdo de aprendizagem exclusivamente formal, muitos são os docentes que centralizam o seu trabalho em aula na sua sistematização, consolidação e avaliação.

Indubitavelmente a aprendizagem gramatical é importante, e Díaz Lopes (1999) não afirma o contrário, o que defende, e nós compartilhamos, é que a par do trabalho gramatical se deve promover também o ensino explícito do léxico, na medida em que ambos oferecem ao aprendente a capacidade de comunicação:

“[T]odos estaremos de acuerdo en que los problemas de vocabulario son muchas veces más difícilmente salvables que los de gramática: todos hemos jugado alguna vez a hablar "a lo Tarzán", esto es, reduciendo al límite las estructuras gramaticales en favor de una secuenciación de léxico ordenada; e incluso puede que nos hayamos visto obligados a usar esta inteligente "estrategia de compensación" al viajar a un país cuya lengua no conocemos. En definitiva, parece claro que el dominio del léxico enriquece el aprendizaje de la gramática y viceversa.” (Díaz Lopes 1999:228)

Dedicar-nos-emos, no terceiro capítulo deste relatório, à descrição e análise de atividades da nossa Prática de Ensino Supervisionada, na qual objetivámos a realização de tarefas integradoras que fomentassem o trabalho lexical e que motivassem os alunos para a sua aprendizagem. Assim, não desejando, por ora, aprofundar as dinâmicas

realizadas na PES, mencionamos apenas um exemplo que ilustra as ideias versadas neste ponto do nosso trabalho. Relatamos, a título de exemplo, a concretização de uma exposição, para toda a comunidade educativa, intitulada 'El Museo del Prado... de visita a nuestro instituto'. Tratou-se da exposição de algumas obras emblemáticas do Museu do Prado (réplicas cedidas pela Consejería de Educación para duas semanas de exposição na Escola Secundária José Saramago - Mafra), a 'pretexto' da qual explorámos vocabulário e concomitantemente questões culturais. Aproveitámos ainda a experiência dos discentes para, como pré-atividade, introduzirmos e motivarmos para a abertura da unidade temática, pois coincidentemente alguns dos nossos alunos tinham chegado há dois dias de Madrid, onde no âmbito de uma visita de estudo (organizada pelas turmas profissionais de turismo, visitaram precisamente o referido museu. Valemo-nos, por isso, da 'matéria' lexical ouvida e falada pelos alunos recém-chegados para iniciar o trabalho vocabular que pretendíamos.

Creemos que 'chamar' para a aula a partilha e o contributo dos alunos conferiu maior interesse ao tema da Arte e, conseqüentemente, maior entusiasmo pela exposição por nós organizada, tornando-a mais autêntica e apreciada. Importa revelar que nem todos os comentários partilhados pelos discentes foram de agrado. Para alguns estudantes a visita ao museu não foi, sequer, um ponto de interesse da viagem. Apesar disso, e aquando da partilha, foi notória a satisfação desses alunos pela possibilidade de opinar sobre um assunto que haviam vivenciado. E, na verdade, as opiniões menos favoráveis sobre o Museu do Prado não invalidaram a nossa estratégia, pois embora também se pretendesse sensibilizar os alunos para o património artístico-cultural e, eventualmente, conduzir ao gosto pela Arte, o nosso primeiro objetivo era potenciar (pela partilha da experiência de sensações/observações dos alunos) o início do trabalho vocabular.

Quanto a um desenvolvimento detalhado de atividades que concorrem para o alargamento do léxico numa aula de LE, prorrogaremos essa descrição exploratória para o último capítulo do relatório (momento em que concomitantemente justificaremos as opções tomadas nas aulas lecionadas). No entanto, considerando fundamental neste contexto de estratégias para apropriação do léxico, referimos as

atividades a desenvolver com os alunos, com vista ao alargamento vocabular, propostas por Baralo (2000:173):

- . Reconocer, subrayar, extraer palabras y expresiones relacionadas con un tema.
- . Inferir relaciones semánticas, completando textos.
- . Inferir el significado y/o el sentido de una expresión por sus relaciones contextúales.
- . Contestar a diversos tipos de preguntas.
- . Formular preguntas a partir de un input controlado.
- . Relacionar expresiones dadas con otras expresiones, representaciones o audiciones.
- . Ampliar estructuras básicas, agregando más información mediante el añadido de adjetivos, comparaciones, frases preposicionales.
- . Organizar mapas conceptuales.
- . Asociar expresiones a diferentes ámbitos, mediante una lluvia de ideas, con tarjetas o con cualquier estímulo visual o auditivo.
- . Organizar mapas semánticos en relación a un tema / culturema: expresiones idiomáticas, verbos, nombres, adjetivos, expresiones institucionalizadas, dibujos, fotos, esquemas...
- . Usar las palabras y expresiones nuevas en situaciones de comunicación auténticas y simuladas, oralmente y por escrito. (Baralo 2000:173)

Em género de conclusão, retomamos a ideia que tem vindo a percorrer a nossa reflexão, reiterando que para a promoção do alargamento vocabular há que considerar o léxico uma área tão importante à comunicação como o ensino das regras gramaticais; há que promover a autonomia na aquisição das novas palavras e incentivar o reforço na utilização das já conhecidas, aumentando a complexidade e capacitando o estudante na apropriação de estratégias de aprendizagem, permitindo-lhe assim desenvolver e alargar o vocabulário ajustado às suas necessidades e interesses.

### 2.2.1 Proximidade linguística: uma ajuda ou um constrangimento?

Comummente o aluno de Espanhol Língua Estrangeira tem o primeiro contacto formal com a língua em contexto de sala de aula, sendo o professor, e a sua prática, o único elemento de incentivo e oportunidade para a produção oral e escrita do idioma. Daí considerar-se que a exposição a uma nova língua deverá privilegiar variadas estratégias e contemplar diversificados momentos. Contudo, nos dois idiomas protagonistas deste relatório, há ainda que ter em conta que as proximidades e diferenças do português e do espanhol convergem para uma dicotomia de coadjuvação/obstáculo. Refira-se, pois, neste ponto, o “portunhol” como a “língua híbrida” a evitar, mas que irremediavelmente se converte no principal apoio lexical quando os alunos sentem escassez vocabular. Se por um lado a proximidade linguística permite, *grosso modo*, o entendimento, por outro impõe-se como barreira a uma aprendizagem despojada e despreziosa, e na qual se cria a ideia de que o esforço para a aprendizagem é menor. Nas palavras de Carlucci y Díaz, citado por Madrona Fernández, “[e]sta afinidad, además de enmascarar el conocimiento real que los estudiantes tienen de la lengua extranjera, (...) produce interferencias lingüísticas que, con frecuencia, dan como resultado la creación de un (...) híbrido.”<sup>12</sup> Concordando com as palavras de Sanz, Madrona Fernández cita-o para corroborar a ideia de que “para hablar una lengua extranjera siendo nativo de una lengua próxima, va a ser preciso una gran dosis de atención para mantener ‘a raya’ y a alguna distancia la lengua materna, que está continuamente presente”.<sup>13</sup> Irrefutavelmente português e espanhol são línguas mutuamente inteligíveis, com semelhanças a todos os níveis: morfológico, sintático, semântico e fonético-fonológico. Os seus falantes podem, por isso, entender-se entre si sem possuírem conhecimento formal a respeito da LE, o que por um lado é facilitador, mas por outro contagia o “glossário” em construção (da LE) com as representações mentais e de significado da LM.

---

<sup>12</sup> *O Sábado não é dia para passar na oficina. Interferencias lingüísticas entre el portugués y el español en la clase de ELE e sus implicaciones para profesores e estudiantes*, Alberto Madrona Fernández – Artigo não publicado (no prelo)

<sup>13</sup> *Idem*

Neta (2000: s.p.), no seu artigo “Aprender español es fácil porque hablo portugués”, menciona que as semelhanças destas línguas cognatas conduzem, frequentemente, à ideia de que, para os falantes nativos de português, aprender espanhol é muito fácil. Contudo, é também verdade que apesar desta relação estreita, as referidas línguas possuem diferenças consideráveis que dificultam a aprendizagem e a tradução entre si. “[P]or un lado las semejanzas hacen que los lusohablantes avancen más rápidamente [...] por otro, son también muy constantes los errores interlingüales y su posible fosilización. Surge el *portuñol* que tomado desde una perspectiva positiva es una señal de progreso (interlengua); en otros casos, sin embargo, el hablante asume ese nivel de interlengua como suficiente para comunicarse...” (ibid.) Nesta medida, embora reconhecendo a inteligibilidade que a língua híbrida possibilita, consideramos necessário desconstruir a ideia redutora de que esta cumprirá satisfatoriamente a comunicação em espanhol (e com relativa facilidade, e dinâmicas interessantes, o docente de ELE conseguirá, num momento de oportunidade, desarquitetar este pensamento desacertado). Uma das estratégias poderá passar por, trabalhar a questão dos falsos amigos. E quanto à definição de ‘falsos amigos’, os autores são, na sua essência, unânimes. Carita (apud Eced Minguillón), por exemplo, define os falsos amigos como aquelas palavras que, sob uma forma gráfica idêntica, muito semelhante ou foneticamente próximas, induzem frequentemente em erro ao utilizador por, apesar dessa proximidade, terem significados completamente diferentes, em cada uma das línguas.<sup>14</sup>

Habitualmente, e pela experiência que temos, o trabalho (ainda que aparentemente lúdico) de chamada de atenção para a grande diferença de significado

---

<sup>14</sup>Deixamos, a título de interesse, o endereço da página *web*: [http://ec.europa.eu/translation/portuguese/magazine/documents/folha23\\_lista\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/translation/portuguese/magazine/documents/folha23_lista_pt.pdf)

Trata-se do boletim dos tradutores espanhóis das instituições da União Europeia, a publicação «puntoycoma», cuja edição assinala a colaboração entre tradutores portugueses e espanhóis e onde encontramos a lista de ‘falsos amigos’ (falsos cognatos) português-espanhol / español-portugués. Trata-se da versão corrigida e aumentada da primeira lista, apresentada há nove anos e que se converteu num dos seus textos mais apreciados e reproduzidos.

entre algumas palavras comuns na escrita ou na oralidade, abre um novo olhar sobre o falso facilitismo do aluno português aprendente de ELE.

Pelo exposto anteriormente, não entendamos, no entanto, que a LM (português) não poderá ser produtiva à aprendizagem da LE (espanhol). Afinal, a forma de pensar o mundo para um falante é materializada na LM, e essa é a ponte imagética para qualquer outro idioma.

À pergunta se será desejável conciliar, nas aulas de ELE, a língua materna e a língua em aquisição, consideramos que sim, quando estritamente necessário à compreensão do aprendente (pois a preferência deverá ser a do uso perseverante da língua estrangeira, como já referimos). Cremos que o uso ponderado, e num contexto oportuno, poderá facilitar a aprendizagem num contato inicial com a LE. Neta (2002:s.p.), no artigo citado, reconhece que a língua materna poderá assumir um papel ativo no processo de aprendizagem de uma segunda língua pela análise contrastiva entre idiomas, e que a proximidade tipológica entre as línguas espanhola e portuguesa é um fator positivo no processo de aprendizagem da primeira. Não deixa, porém, de referir que esta proximidade acarreta também alguns inconvenientes, pois “aunque tal proximidad sea un factor positivo, también es una fuente de interferencias negativas que deben ser superadas a través de la toma de conciencia acerca de las diferencias entre la lengua meta (el español) y la lengua materna (el portugués). Ello exigirá por parte del profesor la elaboración de propuestas didácticas que les ayuden a los alumnos a superar sus errores.” (ibid) Conscientes da facilidade com que os alunos fazem do ‘portunhol’ a âncora da comunicação na aula de Espanhol, é essencial que os docentes de ELE promovam atividades específicas para evitar e desconstruir eventuais fossilizações de erro, pois só assim poderão estas duas línguas (português e espanhol) compartilhar produtivamente o espaço da aula.

### Capítulo 3: Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada, na Escola Secundária José Saramago, teve início a 9 de setembro de 2015 com uma reunião para apresentação dos elementos do núcleo de estágio (professora orientadora e duas estagiárias); para conhecimento do horário da professora cooperante; dos níveis das turmas e da calendarização do ano letivo 2015/16. A orientadora mostrou-nos o espaço físico da escola, nomeadamente as instalações da Direção, onde fomos apresentadas aos elementos diretivos, aos quais agradecemos a disponibilidade para nos receberem como professoras estagiárias naquele estabelecimento de ensino. Nesse dia também definimos a regularidade das reuniões do núcleo de estágio e a respetiva realização dos seus registos (atas), vimos a legislação que regulamenta os termos da PES, trocámos as primeiras impressões e ideias respeitantes ao trabalho a realizar durante o ano letivo e procedemos a um levantamento conjetural de atividades que poderiam ser integradas no Plano Anual de Atividades.<sup>15</sup>

A etapa subsequente foi a observação das aulas da professora cooperante, sendo este o verdadeiro momento para conhecimento das turmas nas quais iríamos intervir e a oportunidade para contactar, conhecer e refletir sobre as dinâmicas e funcionamento das aulas. Para que pudéssemos registar as observações construímos uma grelha por forma a poder assinalar comportamentos e práticas que nos ajudassem a refletir enquanto professoras aprendentes. Dos aspetos observados, e considerados pertinentes, fiz uma súmula reflexiva que apresento em anexo<sup>16</sup>. Conjuntamente às observações das aulas, que decorreram durante todo o ano letivo, foi pensada e estruturada a lecionação dos sete segmentos de aula (de 135 minutos cada um) para minha avaliação e dos quais destacarei as atividades relevantes ao tema desenvolvido neste relatório (ponto 3.3).

---

<sup>15</sup> Foram integradas no PAA as sugestões de atividades por nós determinadas para o ano letivo, embora nem todas tivessem concretização, uma vez que a colega estagiária veio a abandonar a PES cerca de um mês e meio após o seu início. As atividades a que individualmente me propus foram realizadas na íntegra, tendo também concretizado uma outra que estava inicialmente pensada para ser executada conjuntamente. (ver Anexo 1)

<sup>16</sup> Ver anexo 2

No início do ano escolar, procurei saber as motivações dos alunos para o estudo do Espanhol, bem como o modo como entendiam a aquisição/alargamento do léxico. Darei conta desta informação estatisticamente nos gráficos em anexo<sup>17</sup>, nos quais se confirmam algumas ideias e práticas discentes que validam esta temática: a generalizada falta de método na aquisição de vocabulário e a sobrevalorizada preocupação da gramática face ao léxico. Creio, todavia, que os próprios manuais (na sua generalidade) são propensos a esta ocorrência, que podem ainda estar aliados a uma prática docente que também a potencie. No entanto, lamento não ter realizado um inquérito sobre esta temática a todos os professores de LE da ESJS (nomeadamente de inglês, francês e alemão), pois poderia recolher informações, seguramente interessantes, sobre a valorização do léxico nos manuais utilizados e nos materiais produzidos pelos docentes, procurando perceber também se o grau de preocupação pelo trabalho lexical era notório e equivalente nas diferentes línguas. Porém, a inclusão de outras línguas estrangeiras teria obrigatoriamente que ser de natureza fugaz, pois não era meu objetivo desviar-me do foco das línguas protagonistas deste relatório: Português e Espanhol.

Consciente de que o trabalho por mim desenvolvido foi pontual, insuficiente, por isso, para alterar questões de fundo,<sup>18</sup> acredito, ainda assim, ter estabelecido alguns alicerces que poderão conduzir a reavaliações de paradigmas e estimular o desenvolvimento de competências de comunicação e sociais, dentro e fora do contexto de sala de aula, tornando os alunos conscientes de que a capacidade de comunicar numa LE fomenta o diálogo intercultural, bem como a compreensão e o entendimento mais específico e proveitoso no que respeita à LM.

### **3. 1. Caraterização do estabelecimento de ensino**

A escola onde foi realizada a PES está localizada num dos concelhos da área da Grande Lisboa: na vila de Mafra, que tem vindo a apresentar um forte

---

<sup>17</sup> Anexo 3

<sup>18</sup> Já referimos, em momentos anteriores, que uma prática efetiva de trabalho de alargamento lexical requer o desenvolvimento de ações continuadas, pois só assim se automatizam. Também a sensibilização para a importância do conhecimento lexical terá que ser regularmente reforçada.

desenvolvimento em termos educacionais, estruturais, sociais e culturais, tratando-se de uma escola secundária de grandes dimensões (cerca de 1500 alunos), que iniciou a sua atividade em outubro de 1970, tendo passado a denominar-se Escola Secundária José Saramago – Mafra em 1998 (após o escritor que lhe dá o nome ter sido galardoado com o Prémio Nobel da Literatura).

No que concerne aos recursos físicos da Escola Secundária José Saramago – Mafra, considerados pertinentes para o desenvolvimento específico da nossa prática, será importante referir que todas as salas de aula estão equipadas com computadores e projetores. Existem várias salas de informática, dois auditórios, uma sala de estudo, uma biblioteca (com computadores e espaços de leitura/trabalho) e gabinetes de trabalho para os vários departamentos curriculares. No que aos recursos humanos diz respeito, verifica-se um número bastante significativo de professores afetos ao quadro da Escola, resultando num corpo docente estável, o que permite a continuidade de trabalho e acompanhamento e desenvolvimento de projetos às turmas que ali iniciam o 10º ano de escolaridade. Os docentes da escola são cerca de 120 a 140 professores, conforme as necessidades anuais.

Devido às recentes intervenções nos edifícios, a ESJS apresenta-se como uma escola grande, cuidada, funcional e acolhedora e, sendo a única escola do ensino secundário público do concelho, salienta-se pelo elevado número de alunos que fazem “opções de percursos escolares entre o ensino regular e profissional e, quando se torna necessário, podem também optar pelas diferentes vertentes da formação noturna”.<sup>19</sup>

Trata-se de uma escola onde a participação em projetos europeus e visitas de estudo ao estrangeiro são incentivadas, existindo a possibilidade de aprendizagem de um leque relativamente variado de línguas estrangeiras, pois acredita-se que será uma porta aberta e uma melhor preparação para um futuro profissional além-fronteiras. Assim, no que diz respeito à oferta de línguas estrangeiras, além da disciplina de Inglês, que está presente na formação geral de todas as turmas de 10º e 11ºanos dos cursos científico-humanísticos, sendo também frequentemente escolhida como opção de

---

<sup>19</sup> Projeto Educativo 2015/18 ESJS, p.1 Disponível em <http://escola.esjs-mafra.net/escola/Docs/PEE.pdf>

formação específica de 12º ano, têm funcionado quase sempre as opções de Francês (nível de continuação) e de Alemão (nível de iniciação) nas turmas de Línguas e humanidades. O ensino do Espanhol não tem ainda grande tradição na escola, porém, como começou a surgir um número significativo de inscrições para a disciplina, em 2013-14 foi aberta, pela primeira vez, uma turma de Línguas e Humanidades com a opção de Espanhol, nível de continuação, na formação específica. No ano de 2015/16, ano da realização da nossa PES, existiram quatro turmas de Espanhol: duas de 10º e duas de 11º (iniciação e continuação, respetivamente).

O Plano Anual de Atividades traduz a missão e visão da escola: “oferecer aos alunos um percurso de rigor e qualidade, preparando-os para desenvolver ao máximo as suas capacidades e potencialidades, construindo o seu futuro de forma competente, autónoma e responsável. As atividades a concretizar terão um papel preponderante na qualidade da vida escolar, na promoção de uma cultura de motivação, integração, confiança e sentido de pertença.”<sup>20</sup> Do PAA de 2015/16 constam várias atividades que realizei no âmbito da PES e que objetivaram não só contribuir para o papel acima referido, como também consubstanciar o tema do estudo que aqui apresento.

### **3. 2. Caraterização das turmas**

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada nas duas turmas de Espanhol atribuídas à professora cooperante da ESJS. As turmas, ambas de 11º ano de escolaridade, eram dissemelhantes no que respeita ao nível de aprendizagem da LE, pelo que uma das turmas era de iniciação (11º LH2) e a outra de continuação (11º LH3). A turma de iniciação era constituída por vinte e seis alunos (dezasseis raparigas e dez rapazes), para os quais este foi o segundo ano de aprendizagem de Espanhol. A turma de continuação constituía-se por vinte e oito alunos (dezassete raparigas e onze rapazes) que iniciaram a aprendizagem de ELE no 7º ano de escolaridade.

A idade dos discentes das duas turmas estava compreendida entre os dezasseis e os dezanove anos, sendo os dezasseis a idade com maior expressão.

---

<sup>20</sup> Plano Anual de Atividades da ESJS 2015/16, p.3. Disponível em <http://escola.esjs-mafra.net/index.php/escola-esjs/docs/finish/5/11/0>

A carga horária de cada uma das turmas distribuía-se em dois blocos semanais: 135 minutos (turma completa) + 135 minutos (alunos divididos por turnos), perfazendo um total de 4,5 horas semanais para os alunos. Para a docente, com a divisão em turnos, o trabalho efetivava-se em três momentos semanais com cada turma: um bloco com a turma completa e dois com a turma dividida em turnos.

Creio que, se por um lado as aulas de 135 minutos permitiam um trabalho contínuo, facilitando o trabalho ininterrupto de alguns conteúdos, por outro também propiciavam o cansaço dos discentes e a dispersão para outros pontos de interesse. Assim sendo, e após observação e reflexão deste comportamento nas aulas a que assisti numa primeira fase da PES, procurei contrariar esta realidade com diferentes atividades e ritmos nos 135 minutos das aulas lecionadas.

Na observação das aulas apercebi-me de que os discentes da turma LH2, na sua maioria, não eram espontaneamente participativos. A turma de iniciação revelava constantemente desinteresse pelos conteúdos e, por vezes, alguns conflitos fora da sala de aula eram razão de mal-estar entre colegas. Por esse motivo, assumindo e reconhecendo essas especificidades, nos trabalhos de grupo sempre lhes dei autonomia para formar as próprias equipas de trabalho. (Esta e outras particularidades foram minha preocupação para não romper abruptamente com hábitos consentidos pela professora titular, evitando efeitos singulares e perturbadores do clima da sala de aula).

O contexto de trabalho na turma LH3 era bem distinto. Na turma de continuação o ambiente era harmonioso e a participação por iniciativa dos alunos era bem mais acentuada, havendo lugar a uma cooperação efetiva entre aluno/aluno e turma/professor.

As aulas programadas tiveram em conta as características dos grupos, por forma a conseguir os meus objetivos sem ir de encontro às práticas mais produtivas para cada uma das turmas. Ressalto que nas aulas de turnos os alunos demonstravam um melhor ritmo de trabalho e maior participação, pelo que na preparação das aulas também tive em conta este elemento na apresentação das dinâmicas.

A reciprocidade da relação com as duas turmas foi sempre de cordialidade e simpatia, não havendo quaisquer registos desfavoráveis a apontar e sentindo-se agrado pela minha presença, quer na observação de aulas, quer, sobretudo, na dinamização das mesmas.

### **3. 3. Materiais pedagógicos e metodologias**

Neste momento do meu trabalho descreverei criticamente as propostas metodológicas e atividades implementadas nas aulas lecionadas no âmbito da PES, nomeadamente as estratégias que validam o enquadramento teórico problematizado e desenvolvido nos primeiros capítulos deste relatório. Não sendo possível descrever pormenorizadamente todo o trabalho desenvolvido, focar-me-ei nas atividades mais relevantes e pertinentes para a formação e alargamento do léxico na aula de ELE. Procurei, nas atividades desenvolvidas, e sempre que possível, ter em conta o tema que intitula este trabalho, em estreita articulação com o projeto Educativo da ESJS, promovendo no aluno a autonomia e a busca ativa do conhecimento, e consequentemente, envolvendo-o na dinâmica da escola.

A primeira das aulas lecionadas teve lugar na semana imediatamente anterior à interrupção letiva do 1º período escolar, pelo que, oportunamente, explorei o léxico relacionado com as festas ‘navideñas’. Para além do vocabulário relacionado com o Natal e Ano Novo, utilizei também esta temática para comparação das tradições portuguesas e espanholas. Esta aula foi planificada para 135 minutos, realizada na turma de iniciação e num dos segmentos em que estava a turma completa.

Considero que a atividade proposta (no seu conjunto e cuja planificação se encontra no Anexo 4) consubstancia a ideia mencionada no enquadramento teórico, defendida, entre outros, por Vilela (1994 e 2002), que vê no léxico um veículo cultural da língua em aprendizagem. Foi importante para os alunos a temática ter correspondência à época festiva que também eles celebrariam dentro de dias, pois as vivências do momento imbricavam com as suas expectativas e tradições familiares.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Embora a maioria dos alunos revelasse que recebia/tinha recebido formação da Igreja Católica, esta não era uma questão de suma importância para as atividades a desenvolver. O tema evidenciava as tradições festivas que, incontornavelmente, e por razões culturais, não se podiam dissociar das festividades

desde as comidas/doces típicos, à existência (ou não) de uma árvore de natal, à realização do presépio, à troca de ‘*regalos*’ (que os alunos confundiam com ‘*recuerdos*’ ou, numa tentativa híbrida e agramatical, \*‘*presientes*’).<sup>22</sup>

Muitas das tradições espanholas, e conseqüentemente o vocabulário explorado para as mencionar, constituiu-se como uma novidade para os alunos, pelo que se optou, de forma a gerir adequadamente o tempo, por segmentar a descoberta de significados com procuras no dicionário, descrições orais dos conceitos e leituras de pequenos textos temáticos. Todo o trabalho foi acompanhado com a construção de um glossário que teve continuidade nas aulas subsequentes.<sup>23</sup> Vimos e explorámos oralmente o anúncio da Lotaria Nacional espanhola do ano em que estávamos (2015), cujo prémio é também conhecido por ‘El Gordo’. E o anúncio permitiu-nos, pela sua mensagem, explorar vocabulário relacionado com valores pessoais, de relacionamento com o outro e potenciar a ideia de que o empenho, o companheirismo e a dedicação trazem recompensas.<sup>24</sup>

Ainda nesta aula, e no que respeita a conteúdos gramaticais, utilizei-os em função do vocabulário que queria aplicar. Desta forma, depois de trabalhadas as estruturas para expressar desejos: ‘Que/Ojalá/Deseo que + Presente de subjuntivo’ os alunos realizaram uma atividade de escrita individual sobre um desejo de Natal ou de Ano Novo - frases que utilizei para uma exposição no átrio da escola, como incentivo ao

---

natalícias de caráter religioso, contudo foi dada abertura para a partilha de outras práticas e costumes, independentemente das crenças religiosas.

<sup>22</sup>Muitas vezes esta forma híbrida - *portunhol* - assume esta característica/ideia de que ditongando os vocábulos portugueses ‘obtemos’ palavras espanholas ou, pelo menos, palavras mais próximas e inteligíveis para os espanhóis.

<sup>23</sup> A construção de um glossário foi uma sugestão que fiz aos alunos, uma vez que a professora titular da turma não tinha implementada esta prática, por considerar que esta estratégia de registo vocabular não traz mais-valias à aprendizagem do léxico. Reconhecendo que este poderá ser um recurso tradicionalista (como referido no ponto 1.3 deste relatório), considero, ainda assim, que esta listagem de palavras, agregada a métodos mais inovadores (de interação comunicativa, por exemplo), traz benefícios para a construção do alargamento lexical temático. Assim, e justificando o meu propósito à professora cooperante, promovi a construção de um glossário nas duas turmas. Em género de convite, expliquei o intuito aos alunos que destinaram algumas páginas finais do caderno para a elaboração do glossário. (Foi interessante perceber, nas aulas lecionadas pela professora titular e por mim observadas, que alguns alunos por iniciativa própria agregavam vocabulário ao glossário encetado).

<sup>24</sup> Anúncio da ‘Lotería Nacional 2015’ disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tY3vQTrCn7I>

concurso lançado: ‘Concurso de Navidad’, no qual se premiaram as melhores frases de desejos natalícios e/ou ano novo nas diferentes línguas lecionadas na ESJS (Português; Espanhol; Inglês; Francês e Alemão)<sup>25</sup>. O concurso foi publicitado em vários locais da escola (com a afixação de cartazes) e por envio eletrónico a todo o grupo docente do Departamento de Línguas que o divulgou nas suas turmas. Os alunos concorrentes utilizaram a ‘caixa dos desejos’, deixada para o efeito no PBX da escola, e os prémios foram entregues aos respetivos vencedores no Dia de Reis. Alguns dos materiais mencionados encontram-se no anexo 5 deste trabalho.

Considero que a aprendizagem do léxico respeitante ao Natal e Ano Novo, trabalhado ao longo da aula, quer pela exploração de imagens, visualização de vídeos e partilha oral de costumes portugueses comparativamente aos espanhóis, conferiu maior interesse à aprendizagem gramatical, uma vez que o tempo verbal selecionado se adequaria à expressão dos desejos. Assim, tal como defendido no capítulo teórico deste trabalho, colocou-se em prática a interação comunicativa a partir de experiências com as quais os alunos se identificassem e na qual reconhecessem um propósito, ao mesmo tempo que se fazia da Língua, Cultura (e vice-versa)!

As aulas que se seguiram, por mim lecionadas, aconteceram na primeira semana após a interrupção do Natal (dias 5, 7 e 8 de janeiro de 2016). Neste caso, a turma na qual intervim foi a de continuação – LH3, sendo que as duas primeiras aulas decorreram em situação de turno e a última em contexto de turma completa. (Anexo 6) Antes de entrarmos no estudo da unidade do manual – *Unidad 4: Ciudadanos Europeos*, e como estávamos na semana do *Día de los Reyes Magos* (data de suma importância na cultura espanhola), não quis deixar de abordar também esta efeméride, até porque foi encadeada com o tema principal da unidade que se iria estudar. Para um dos turnos a aula decorreu no dia antes do Día de los Reyes (dia 5) e para o outro teve lugar no dia seguinte (dia 7), pelo que me pareceu perfeitamente adequado a abordagem cultural e lexical do tema.

---

<sup>25</sup> Para a seleção dos desejos escritos em alemão pedi a colaboração da docente da disciplina.

Após uma atividade introdutória, com a exploração de imagens alusivas ao tema da celebração do Dia dos Reis, e depois de visualizada a *Cabalgata de Reyes en Madrid*<sup>26</sup>, foi distribuído o texto '*Un Rey Mago muy especial*' (ver anexo 7) para preparação de uma leitura expressiva. Esclarecidas as questões de vocabulário (com recurso a dicionários) e agregados novos vocábulos ao glossário (que também nesta turma se convidou a construir), os alunos iniciaram a leitura individual, para treino, e posteriormente a leitura expressiva em voz alta (estavam destacados, nas cópias distribuídas aos alunos, parágrafos e/ou falas para que cada discente pudesse participar na leitura do texto. Cada aluno só deveria ler em voz alta, e com expressividade, a parte do texto que lhe tinha sido atribuída e que estava destacada a fluorescente). Note-se que estariam em sala entre 11 a 13 alunos, pois era uma aula de turno, tornando-se possível percorrer todos os lugares para ajudar nas dificuldades ou dúvidas de pronúncia e transmitir também confiança e/ou dicas quanto à expressividade que os alunos poderiam conferir às suas leituras.

Considero que a atividade acima descrita alcançou o seu propósito, pois todos os alunos tiveram a oportunidade de participar (*inclusive* os alunos menos interventivos), todos gostaram do texto e, a pretexto deste 'conto dos tempos modernos', recordámos algum vocabulário mais corrente relativo ao Dia de Reis.

Selecionei o texto '*Un Rey Mago muy especial*' por considerar que este se ajustava à faixa etária dos alunos e à realidade juvenil (ainda que o seu título nos remeta para o tradicional). O conto é cativante, desperta a curiosidade e permitiu-nos um jogo lexical e contudístico entre o tradicional e o moderno. Sumariamente: este 'rei mago especial' é um funcionário de uma empresa de distribuição, cuja primeira tarefa do novo emprego é proceder ao levantamento de um envelope em casa de uma professora enferma e entregá-lo ao diretor da escola. No entanto, apercebendo-se de que se tratava dos boletins de notas dos alunos, e compadecido com alguns comentários e classificações,

---

<sup>26</sup> Cabalgata de Reyes disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=D9cqhZpa-28> -

num “misto de boa intenção e má ação” (palavras dos alunos), decide alterar algumas classificações.

O texto foi instigador para a partilha de opiniões, que insisti que ocorressem sempre em espanhol, eventualmente com vocabulário do texto (caso fosse mais confortável para os alunos). Todos os discentes justificaram a sua posição face à atitude do “*rey mago*”, ora anuindo a esta ação pelo espírito da época “*navideña*” (maioria dos alunos), ora condenando-a pela transgressão profissional.

Objetivando-se uma consolidação lexical, foi realizada uma ficha de trabalho, sobre o texto, com exercícios de sinónimos, antónimos e definições de vocábulos. (Refira-se que os alunos oferecem alguma resistência à consulta do dicionário físico e mais facilmente perguntam ao colega do lado, chamam a professora ou pedem autorização para ver nos dicionários *online* a partir dos telemóveis). Sempre que solicitada a minha ajuda, tentava conduzir o aluno ao conhecimento da palavra ou expressão pela inferência do contexto ou pelo radical da palavra e, posteriormente, remetia para a sua consulta no dicionário. Sendo a atividade realizada a pares, foi sugerido aos alunos que se revessassem na consulta do dicionário para busca dos significados.

A partir da menção ao intento de ‘fazer o bem’ (da personagem do nosso texto), passámos para o trabalho com o manual – *Endirecto.com 5* - e, dando continuidade à temática da ajuda e cooperação, vimos o vídeo sugerido nas páginas de abertura da unidade: ‘*El árbol en el camino*’. Seguidamente realizámos alguns exercícios (resposta a questões sobre o vídeo) e falámos de valores como a partilha, o respeito pelo outro e os direitos e deveres dos cidadãos. Informei os alunos de que terminaríamos a unidade com um debate para o qual precisariam de ativar o léxico apreendido, por forma a poder intervir, convidando-os a tomarem notas dos vocábulos novos. Sempre que possível contextualizávamos as novas palavras em diferentes cenários para uma melhor interiorização da aceção dos vocábulos, pois, tal como abordado no capítulo teórico, o reforço e a utilização de novas palavras e conceitos em diversificadas situações permitem uma melhor perceção do seu significado.

Na continuidade do trabalho em aula, questionei os alunos sobre figuras/personalidades célebres que tenham lutado pelos direitos humanos. Foram

vários os nomes mencionados, nomeadamente o de alguns atores e futebolistas da atualidade com fundações humanitárias e recorrentes atos solidários. Conduzidos por pistas e indícios (em forma de perguntas sobre personalidades emblemáticas) alguns alunos referiram, então, Martin Luther King e Nelson Mandela (embora tivessem dificuldade em explicar quais os seus contributos para a humanidade). Explorámos oralmente e registámos no quadro os feitos das figuras acima referidas, para que os alunos incorporassem mais léxico no glossário, mas antes de avançarmos para todas as personalidades referidas no manual (caso de Nelson Mandela; Rigoberta Menchú; Dalai Lama; Martin Luther King; Gandhi e Madre Teresa de Calcutá), considerei importante apresentar aos alunos a existência atual de gente muito jovem que luta diariamente, em países repressores, por direitos assegurados, adquiridos e inquestionáveis no nosso e em outros países. Com algumas informações dadas, alguns alunos foram comentando que “havia uma jovem que defendia o direito das raparigas do seu país irem à escola e que até a tinham tentado assassinar”<sup>27</sup> (ainda que não lhes ocorresse o nome Malala, tinham conhecimento da sua luta, e era precisamente à figura de Malala Yousafzai, a mais jovem ganhadora de um prémio Nobel, que queríamos chegar). Repeti e completei as informações dos alunos, reforçando que devem esforçar-se por falar espanhol, pois no ímpeto da resposta tendem sempre a falar português ou ‘portunhol’.

Quis ir além das figuras apresentadas no manual (as acima mencionadas), pois ainda que as reconheça como personalidades incontornáveis de uma cultura geral que os alunos devem conhecer, a apresentação de Malala<sup>28</sup> trouxe a proximidade etária e a contemporaneidade que permitiam aos estudantes maior identificação (e acredito que, conseqüentemente, um maior interesse). Como referido nos primeiros capítulos, e veremos também nos resultados dos inquéritos, mais facilmente aprendemos léxico quando nos identificamos com o tema ou quando nele vemos um propósito de utilização real. Comprovamos o atrás dito quando nos questionários finais os temas ligados às atividades de lazer, aos jovens e férias foram os que obtiveram maior expressão relativamente ao vocabulário apreendido.

---

<sup>27</sup> Palavras dos alunos.

<sup>28</sup> Ver anexo 8

Sem pretender descrever exaustivamente as aulas, como já afirmado, e dando destaque aos momentos paradigmáticos que legitimam as ideias apresentadas no capítulo teórico, realço o cuidado em conferir às atividades planejadas e propostas os atributos conducentes a uma habituação de estratégias de descoberta de formas e significados (que se objetiva para o aluno na busca do desenvolvimento vocabular, tal como ilustrado no esquema da Figura 1 do capítulo 2.1 deste relatório). Ainda que esse trabalho só se automatize pela rotina/prática/treino e em crescente espiral, conto ter despertado a consciência para as vantagens da aprendizagem efetiva do léxico.

O segmento de aula do dia 8 de janeiro decorreu com a turma completa e foi dada continuidade ao trabalho realizado nas aulas de turno (turno de dia 5 e de dia 7). Apesar da mesma planificação, as aulas de turno não foram iguais (como nunca são as aulas com a mesma planificação, estratégias e conteúdos, ministradas em turmas diferentes). Já o esperava, pois os alunos não são os mesmos, as intervenções e dúvidas diferem e também o ritmo de trabalho e a cooperação são distintos. De qualquer forma não foram apenas esses os motivos para que existisse uma situação de desfasamento na conclusão das atividades. Na primeira aula de turno, a de dia 5, apercebi-me de que os tempos planejados para algumas atividades teriam que ser reajustados. Desse modo, na aula de dia 7 as atividades foram mais cronometradas, controlei com maior rigor o número de intervenções, conseguindo uma gestão mais adequada para a conclusão dos trabalhos pretendidos.<sup>29</sup> A forma encontrada para resolver a questão do desfasamento dos dois turnos, de modo a que a aula conjunta não fosse repetitiva para o turno ligeiramente mais avançado (o de dia 7), e oferecesse ao turno de dia 5 o avanço necessário à continuidade das atividades, foi criar um momento inicial em que o turno de dia 7 ‘dirigiu’ as atividades em falta ao turno de dia 5. Para que a estratégia pensada resultasse, foi alterada a disposição habitual dos discentes, de modo a formarmos pares com um elemento de cada um dos turnos. Entreguei uma ficha informativa sobre os Direitos Humanos (material necessário à atividade) para que os alunos do primeiro turno realizassem o exercício em falta com o auxílio, supervisão e correção dos estudantes do

---

<sup>29</sup> Estes são alguns constrangimentos inerentes à realização de uma PES onde as nossas intervenções são pontuais e têm que ser concretizadas nos dias acordados e cedidos para tal. Uma professora titular geriria com total autonomia e independência estas situações.

turno mais avançado. A dinâmica acabou por resultar bem, uma vez que os discentes com a matéria mais avançada se ‘responsabilizaram’ pela aprendizagem dos colegas e reforçaram os seus próprios conhecimentos.

Já em atividade de grande grupo, vimos um vídeo de um noticiário espanhol que dava conta do flagelo dos refugiados sírios<sup>30</sup>, foi projetada uma ficha de apoio ao debate (relembrando as estruturas gramaticais para expressar acordo ou desacordo; a enumeração de argumentos e as regras a que um debate deverá obedecer) e a turma foi dividida em apoiantes e opositores à entrada dos refugiados na Europa. (ver anexo 9)

Objetivando um trabalho mais profícuo, subdividi os dois lados opinativos em grupos menores (entre 3 a 4 elementos) por forma a se obter uma organização mais concentrada na leitura das notícias jornalísticas,<sup>31</sup> na discussão e escrita dos argumentos. Somente na preparação final do debate os grupos oponentes e defensores se juntaram aos seus congéneres para apresentarem e organizarem os argumentos redigidos. Acompanhei todos os trabalhos, relembrando o tempo disponível, os métodos mais eficazes para a distribuição de funções dentro dos grupos e incentivei, sempre, a procura dos significados dos vocábulos desconhecidos e a agregação do novo léxico ao glossário em construção.

O debate foi realizado nos últimos 45 minutos de aula e os alunos assumiram os papéis que lhes foram atribuídos de forma exemplar (independentemente das suas opiniões pessoais. Sendo mais fácil para uns do que para outros, logicamente). Os alunos mais participativos e desenvoltos foram eleitos pelos seus pares como porta-vozes, o que não impedia que todos os outros pudessem acrescentar informação e/ou questionar o lado opositor, apoiando a voz dominante do ‘bloco’ a que pertenciam.

---

<sup>30</sup> A questão controversa da entrada na Europa dos refugiados sírios e a ajuda humanitária prestada estavam na ordem do dia, pelo que considerámos, uma vez mais, e de acordo com tudo o que o capítulo teórico fundamenta, que o trabalho com material autêntico de um assunto da atualidade, (notícias de jornais espanhóis da semana em que decorreu a aula) seria mais interessante para a exploração lexical da unidade “Ciudadanos Europeus” do que, propriamente, o trabalho proposto pelo manual.

<sup>31</sup> As notícias foram distribuídas aleatoriamente, umas a favor da entrada dos refugiados e outras contra. Apoiei a atividade grupo a grupo, alertando para a necessidade de se criarem argumentos e anteciparem contra-argumentos.

Não fosse o tempo de aula ser delimitado e os alunos teriam muito mais a debater. Esta atividade decorreu bastante bem e foi notório o esforço dos alunos pelo discurso sempre em espanhol (ainda que com algumas ajudas ou ligeiras correções orais que considere importantes para que não se quebrasse o ritmo do trabalho, mas para que também não se sedimentassem erros). Foi gratificante perceber que o trabalho sobre o léxico realizado nas aulas de turno (sobre os direitos humanos) e algumas das palavras/frases das notícias jornalísticas foram (re)contextualizadas e usadas nas argumentações. Creio que este apropriação de vocábulos é bastante profícuo na interiorização de significados e usos lexicais, confirmando-se na prática o que já havia expressado na teoria.

No final da atividade registámos, conjuntamente, as ideias principais do debate, chamando a atenção para a pronúncia de alguns vocábulos e/ou significação de outros.

As aulas que se seguiram (leccionadas no âmbito da PES) ocorreram a 19 e 24 de fevereiro, cada uma correspondendo a um segmento de 135 minutos e cuja intervenção se realizou na turma de iniciação, em situação de turno.<sup>32</sup> A data das aulas foi programada para coincidir com o período em que decorreria a exposição por mim organizada, intitulada 'El Museo del Prado de visita a nuestro Instituto'. (ver anexos 10 e 11)

A reserva das obras foi feita à *Consejería de Educación* da Embaixada de Espanha<sup>33</sup> no início do ano letivo (conforme referido nas atividades planeadas para o PAA). A data para a qual consegui a disponibilidade dos quadros foi de 15 a 27 de fevereiro, pelo que teria que preparar a exposição e trabalhar o tema em aula nos dias que mediavam a referida data.

---

<sup>32</sup> Planeamos as aulas a lecionar na PES de forma a que os momentos de intervenção fossem equitativos (ou o mais equilibrados possível) nas duas turmas.

<sup>33</sup> “La Consejería de Educación de la Embajada de España pone a la disposición de las escuelas portuguesas 20 reproducciones de obras del Museo del Prado para la organización de exposiciones escolares. Estas reproducciones se solicitarán enviando el formulario de solicitud firmado por el director del centro escolar.” - Consejería de Educación: <http://www.mecd.gob.es/portugal/publicaciones-materiales/material-divulgativo.html>

A montagem da exposição revelou-se muito interessante e, sem estar inicialmente previsto, tornou-se num momento de importante interdisciplinaridade, com ganhos vocabulares e culturais para as turmas de Espanhol, e de experimentação prática para as turmas de Artes dos cursos profissionais: enquanto decorria o planeamento da montagem, despertados pela curiosidade, juntaram-se a mim e à professora cooperante dois professores de Artes que se prontificaram a ajudar na colocação e disposição das obras. (Confesso que o trabalho de ‘galerista’ não estava por nós pensado de um modo tão profissional, foram os professores de Artes - Filipe Araújo e Marina Costa - que, conhecedores de todos os preceitos a que deverá obedecer uma exposição, com grande sentido de partilha e completamente entusiasmados com a presença das réplicas do Museu do Prado na escola, nos elucidaram sobre qual o espaço e disposição mais ajustada a uma correta apreciação dos objetos expostos, levando em consideração o posicionamento, iluminação e possibilidade de distanciamento e circulação do espectador). Assim, pediram-nos os professores de artes se os seus alunos podiam ajudar na montagem da exposição e fazer o registo fotográfico. Assentimos satisfatoriamente e a preparação e montagem foi, de fato, um momento de aprendizagem interdisciplinar muito enriquecedor para ambas as partes.

A exposição foi muito elogiada por alunos, professores e funcionários. No painel de registos de opinião os comentários da comunidade escolar foram de grande apreço pela oportunidade proporcionada e, embora com objetivos distintos, a exposição serviu para diferentes atividades e disciplinas. Para além das turmas de Espanhol, também as turmas de Artes fizeram uma visita acompanhada pelos respetivos professores e, inclusivamente, uma turma de Multimédia realizou um “*making of*” da exposição como exercício.<sup>34</sup>

Em aula, o nosso intento foi o de explorar lexicalmente a temática das artes (aproveitando também para, a nível gramatical e funcional, dedicar algum trabalho ao verbo “gustar”, bem como aos termos e expressões comparativos e, culturalmente, dar a conhecer um ícone da cultura espanhola – o *Museo del Prado*). Para introdução ao tema, entreguei, no início da aula uma folha, decorada no rebordo (imitação de

---

<sup>34</sup> O registo foi colocado no *youtube* no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=HJLnVMlzn1Q>

moldura/quadro) e perguntei qual seria o assunto que iríamos trabalhar naquela aula. Claro que com a exposição montada e a folha entregue não foi difícil adivinhar, pelo que iniciei o tema abordando os gostos pessoais dos alunos pela Arte, questionando que museus haviam visitado em Portugal e/ou no estrangeiro. (ver anexo 12)

Tal como mencionado no ponto 2.2 deste relatório, o facto de alguns alunos da turma terem passado o fim-de-semana em Madrid (numa visita de estudo organizada pelas turmas de Turismo) proporcionou o convite à partilha da experiência, em género de visita guiada ao Museu do Prado. Embora sem grande domínio de vocabulário sobre Arte, os alunos estavam entusiasmados pela partilha da vivência, e, ajudados na escolha de alguns vocábulos, foram descrevendo oralmente a visita. Encetámos desde logo o registo de vocabulário relacionado com o tema, corrigindo algumas expressões onde a LM e a LE têm géneros distintos, como por exemplo \*“La arte”, e vimos um vídeo sobre o museu (proporcionando a todos os alunos que não tinham participado na visita de estudo a visualização do espaço envolvente do museu e do seu interior). Outra das atividades que realizei para trabalhar o léxico foi a descrição de algumas das pinturas da exposição (antes dos aspetos artísticos, os alunos eram convidados a expressar gostos e sentimentos, opinando, positiva ou negativamente, sobre um qualquer quadro, desde que justificassem se esse parecer estava relacionado com o tema; as formas; as cores e/ou emoções). Posteriormente descrevemos as imagens e registámos o novo vocabulário.

Os vinte e cinco minutos que se seguiram (aproximadamente) foram dedicados à realização de exercícios de vocabulário a partir de uma ficha de trabalho (com completamento de espaços; correspondência de palavras aos seus significados e interpretação de uma ficha técnica do quadro *Las meninas* de Velázquez).<sup>35</sup>

À atividade subsequente demos o nome de “Juego de pinturas habladas”. Esta atividade serviu para ativação de todo o vocabulário explorado anteriormente e foi dinamizada dividindo os alunos em dois grupos (cada um posicionado em lados opostos da sala) e a um dos grupos demos uma imagem (pintura) para que, sem que

---

<sup>35</sup> Ver anexo 12

fosse vista pelos colegas, a descrevessem com pormenor. O outro grupo tinha a tarefa de desenhar o que os colegas iam dizendo. Os alunos que desenharam nas folhas inicialmente distribuídas com o rebordo em género de moldura, podiam fazer perguntas sobre a disposição, cores, formas, tipo de objeto, se se tratava de um animal, pessoa ou objeto e o que mais considerassem pertinente para completar as descrições dadas. No final, e ao mesmo tempo, os grupos mostravam a pintura descrita e os desenhos elaborados.

No momento do trabalho acima descrito, o entusiasmo dos estudantes foi notório. Os alunos desenhavam, comparando os seus traços com os dos colegas do lado, numa saudável competição que os conduziu a perguntas de pormenor. O grupo que descrevia as imagens também determinava entre si os sinónimos mais específicos que contribuíssem para que os desenhos fossem fiéis ao descrito. A atividade permitiu-me verificar a preocupação dos alunos pela utilização variadas de vocabulário e capacidade para a utilização do léxico recentemente estudado, que com ajuda pôde ainda ser ampliado. Incentivei sempre os alunos a não ficarem presos ao desconhecimento de uma determinada palavra bastante específica e cuja utilização/conhecimento não fosse, naquele momento, relevante para a interação comunicativa. A título de exemplo: não importava se o pássaro da imagem era uma codorniz ou eram pardais, ou se os cães eram galgos ou *terriers*. Queríamos sim que os alunos lograssem aproximar-se da definição/descrição do objeto pela sua utilidade/utilização, que se focassem na forma, na descrição das cores, dos tamanhos e da posição que ocupavam no espaço pictórico. Creio que com este momento da aula, em que os discentes tinham que fazer o outro 'ver' através das suas palavras, os alunos se foram apercebendo da importância do ganho lexical para comunicar, pois, quanto mais vocabulário diversificado utilizavam, melhor podiam dar singularidades aos colegas 'retratistas'. Dominando e compreendendo um amplo vocabulário, os alunos que desenhavam podiam, assim, realizar questões que entendessem mais proveitosas, 'exigindo' pormenores aos companheiros.

A ideia promovida desde a primeira aula foi sempre a de que numa LE não devemos ficar "presos" às palavras que desconhecemos, devemos sim pensar noutras

formas de definir/nomear o que queremos. (O que não anula uma posterior procura da palavra pretendida, pois o ganho do alargamento vocabular é conquistado com o entendimento do verdadeiro significado). Foi feita a apologia de que não nos deve servir a frase feita, e que os alunos usam para legitimar, muitas vezes, o ‘portunhol’: “se se entendeu, está bom!” No final, e por iniciativa dos alunos, elegemos o melhor desenho e felicitámos o respetivo vencedor/a com aplausos.

Numa atividade final, de 45 minutos, os alunos, em pares, pesquisaram informações sobre dois quadros da exposição e construíram diapositivos com as informações que consideraram mais interessantes, importantes ou curiosas. As orientações para a atividade foram projetadas e foi feita a atribuição dos quadros pelos distintos pares. (Para esta atividade foram requisitados seis computadores portáteis e criado um endereço de correio eletrónico onde se encontrava um *PowerPoint* com alguns diapositivos já elaborados como modelo. Os alunos deveriam aceder ao *e-mail*, ver os exemplos e elaborar os diapositivos que lhes haviam sido atribuídos. Completada a tarefa, enviavam para o meu *e-mail* profissional (da ESJS) por forma a, no final das aulas com os dois turnos, termos uma apresentação completa em *PowerPoint* sobre a exposição. Depois de corrigido e avaliado em documento próprio, o *PowerPoint* foi colocado na página *web* da escola para livre acesso de todos, nomeadamente dos encarregados de educação, professores e alunos). (ver anexo 14)

A última das aulas lecionadas, no âmbito da PES, contou com a observação do Professor Alberto Madrona e aconteceu a 3 de maio na turma LH3 (bloco de aula com a turma completa de continuação). Neste segmento de 135 minutos o meu objetivo era o de promover a interação comunicativa com vocabulário trabalhado nas duas últimas unidades lecionadas pela professora titular e às quais eu tinha assistido: “Unidad 7 - Ciudad” e Unidad 8 – Medio Ambiente”<sup>36</sup>. As unidades mencionadas foram trabalhadas pela professora cooperante, seguindo as propostas do manual e, havendo tempo suficiente para concluir todo o programa até ao final do ano letivo (que terminava na 9ª

---

<sup>36</sup> Anexo 15

unidade), decidi planificar um bloco que fizesse a intercessão dos últimos temas explorados, ao invés de iniciar um novo tema (algo que já havia feito noutra momento).

Dando início aos trabalhos, e depois de apresentar o professor Alberto, os discentes foram questionados sobre as temáticas de trabalho das últimas aulas (podendo eles consultar o manual para recordar algum texto ou exercício de que tivessem gostado particularmente, uma vez que a ideia era trazer o vocabulário das duas últimas unidades para a aula). Foram feitas algumas perguntas relativas às ideias principais e, na sua maioria, os estudantes participaram na íntegra, entreajudando-se no completamento das ideias. Seguidamente visualizámos um *PowerPoint* (Anexo 16) com imagens impactantes de problemas ambientais e práticas abusivas que levam à extinção de várias espécies e colocam o Homem em risco.<sup>37</sup> Neste ponto percebi, no momento de execução, que o número de imagens deveria ter sido diminuto, uma vez que os alunos, na atividade subsequente, em que tinham que eleger uma imagem e escrever uma frase sobre ela, manifestaram dificuldade na escolha de uma só ilustração (comentando o quanto todas eram muito simbólicas e interessantes). Na verdade deveria ter prognosticado esta situação, pela minha própria dificuldade em selecionar as imagens, pois para as podermos explorar convenientemente teriam que ser em número reduzido. (Creio que fui levada pela vontade de partilhar a riqueza ilustrativa que angariei nas pesquisas feitas). Esta perceção, no momento da dinâmica, levou-me a uma reformulação improvisada e, sem tempo para que todos se pronunciassem, recorri ao regime de voluntariado. Posteriormente a ficha de trabalho com o exercício foi-me entregue por todos os alunos para correção e avaliação, não havendo perda de informação.

No decorrer da atividade anteriormente descrita (partilha das imagens eleitas e as respetivas frases) bateram-nos à porta: era uma funcionária da escola que trazia um envelope dirigido à turma de Espanhol LH3 do 11º ano e dizia “Urgente”, deixando bem

---

<sup>37</sup> A visualização das imagens tinha como pano de fundo a ‘Música De Los Nativos Indios Americanos’ disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vKqJe0t263A>

exposto o brasão do município de Mafra.<sup>38</sup> (Anexo 17) Os alunos ficaram um pouco agitados, pois comentei, propositadamente, que o envelope vinha do Município e que lhes era dirigido, mas que só o abriríamos terminada a atividade para não quebrar o ritmo. Uns minutos depois, findo o exercício, os alunos pediram-me para abrir o envelope e perguntaram à professora orientadora (presente na sala) se seria uma resposta às cartas que tinham escrito ao Presidente da Câmara aquando de uma atividade de aula, uns dias antes. “Não me diga que enviou mesmo a sério as nossas cartas?” interrogavam os alunos à professora cooperante. Isto porque numa das aulas observadas (leccionada pela orientadora e anterior à minha intervenção), a propósito da unidade do Meio Ambiente, os alunos realizaram uma produção escrita na qual comunicavam ao Presidente da Câmara de Mafra as suas principais preocupações com o Meio Ambiente no concelho, dando sugestões para uma maior sustentabilidade na região.

Retirados os documentos do envelope, pedimos a um aluno que lesse a carta em voz alta. A carta iniciava-se com um agradecimento da Autarquia pelas preocupações e sugestões ambientais demonstradas pela turma 11<sup>º</sup> LH3 e, dado o interesse demonstrado, solicitava ajuda para a descoberta dos responsáveis por um crime ambiental ocorrido na Tapada de Mafra<sup>39</sup>. Claro que com o início da leitura, estando o texto em espanhol, os alunos perceberam que se tratava de uma atividade pedagógica,

---

<sup>38</sup> Antes de darmos início ao segmento de aula, pedimos à funcionária que fizesse a entrega, fazendo-a parecer real, sem que os alunos percebessem que estava previamente combinada.

<sup>39</sup> Grande parte do Município de Mafra está coberto de vegetação natural, formada por um elevado número de matas e bosques. Através do seu território, o manto vegetal, ocupando cerca de 80% da área total do Concelho, mantém as características mediterrânicas. Constituindo um dos principais atrativos do Concelho, o Palácio Nacional de Mafra goza, igualmente, de uma envolvente muito aprazível: O Jardim do Cerco, que articula dois importantes valores da época barroca – arquitetura e ecologia; A Real Tapada de Mafra, hoje Tapada Nacional, muito mais do que um parque florestal ou do que parque de caça. O Jardim do Cerco constitui-se como uma importante charneira entre o património histórico construído (o Convento e a Vila) e o património natural e rural (a Tapada e a região envolvente), bem como uma ponte para o futuro através do conhecimento, interpretação e valorização do passado. Este é um espaço de 8 hectares, constituído por bosques e jardins, que se estende a norte do Convento de Mafra. (Adaptado do documento de Caracterização Socioeconómica do concelho de Mafra em <https://www.cm-mafra.pt/sites/default/files/caracterizacao.pdf>)

e não de uma carta do Presidente da Câmara, porém estava aguçada a curiosidade e o interesse pelo que se seguia.

A ligação que se estabeleceu com a tarefa elaborada semanas antes, levada a cabo pela professora cooperante (escrita da carta); a ‘encenação’ da correspondência entregue pela funcionária e o aproveitamento temático do contexto privilegiado em que se insere a escola (região de suma importância no que respeita a vegetação natural e proteção de espécies em risco) procurou consubstanciar a ideia de que para uma eficaz consolidação e alargamento lexical há que promover o reforço do vocabulário com atividades variadas, que despertem a curiosidade e nas quais o aluno veja interesse e ligação afetiva, por forma a valorizar a aprendizagem.

A atividade implicava a organização de grupos (cuja divisão foi feita com cartões que estavam na documentação do envelope recebido e que atribuíam aos discentes da turma o papel de “Detectives”, “Sospechosos” ou “Testigos”. Havia ainda provas do ‘crime’ (fotos), uma notícia do caso (simulada em formato jornalístico do *periódico* “El Mundo”) algumas informações/relatos (que seriam complementadas pelas testemunhas) e um mapa (com a zona escolar, a Tapada e outros lugares referenciados pelas testemunhas) para que os suspeitos constituíssem o percurso que haviam feito no dia do crime, com a ambição de se ilibarem do mesmo. Os detetives prepararam perguntas, as testemunhas definiram pistas e os suspeitos construíram álibis.

O momento do ‘jogo’, propriamente dito, foi estimulante do ponto de vista lexical, pois a busca pela precisão terminológica funcionou muitíssimo bem, quer no momento das perguntas, quer nas respostas dos intervenientes. Os alunos esforçaram-se: refazendo frases; reformulando perguntas e procurando sinónimos mais específicos que os ajudassem a interpretar o papel que lhes fora atribuído. O léxico necessário a uma boa participação era o que haviam estudado nas duas últimas unidades: *Ciudad* (percursos e trajetos pela vila) e *Medio Ambiente* (crime ambiental na Tapada), pelo que havia já, efetivamente, algum conhecimento lexical, ao qual se juntaram algumas técnicas para o aprimorar, sedimentar e alargar (falamos da procura de palavras nos dicionários físicos e *online*, na troca e partilha de ideias entre colegas, no folhear páginas do manual; na consulta do glossário e na reinterpretção de significados.) Assistimos a

uma atividade dinâmica, na qual todos os alunos participaram com empenho e agrado (uns com mais segurança e destreza na utilização da linguagem, outros mais inseguros mas a colaborarem com alguma ajuda).

No fecho da atividade os registos escritos foram feitos em grupo e em género de relatório policial, servindo para reavivar conceitos e ideias fundamentais acerca dos temas e, conseqüentemente, do léxico trabalhado. Os documentos desta atividade encontram-se no anexo 18, nomeadamente o documento que serviu para a realização da avaliação formal dos discentes.

Procurei sempre, nas aulas lecionadas, oferecer diferentes dinâmicas para um contexto de trabalho lexical, consciente da idiosincrasia de cada uma das turmas, das rotinas instituídas e das necessidades programadas. Considero que a minha intervenção pontual, comparativamente a outras situações de realização da PES em turma própria, não limitou o meu objetivo; vi esta circunstância como uma oportunidade de direcionar assertivamente o meu trabalho para o seu verdadeiro ponto de interesse. Claro que, num cenário de professora titular, ser-me-ia permitido um maior aprofundamento do tema, com a realização de mais atividades. Também não sendo a planificação de aula um documento fechado, e existindo situações que não se podem prever e que poderão carecer de alterações ao planeado, ao professor titular será sempre possível uma maior flexibilidade na operacionalização da matéria, pois poderá, quando necessário, completar, acrescentar ou corrigir algo na aula seguinte.

A boa relação estabelecida com as turmas, a cooperação dos alunos e as dinâmicas implementadas resultaram num trabalho que cumpriu, do meu ponto de vista, com o objetivado. Foi gratificante ouvir dos alunos a expressão da vontade que dinamizasse mais aulas e o modo afetuoso e cúmplice como encararam a minha presença em sala, pois ainda que as atividades não fossem da minha responsabilidade (aulas da professora titular), procuravam o meu apoio para responder a dúvidas, dar dicas de trabalho e ajudar na organização de diversas dinâmicas da aula.

## CONCLUSÃO

A consciência e o esforço para o alargamento lexical passa por compreender a comunicação como um ato privilegiado, no qual os falantes adequam e selecionam o vocabulário de acordo com a sua intenção comunicativa que poderá ser bastante diversificada. A comunicação poderá assumir-se com um propósito assertivo; irónico; em género de ‘jogo de palavras’; para leitura nas entrelinhas; ser enunciada através de mensagens subliminares ou servindo outros interesses. Contudo, sejam quais forem os intentos, e antes de qualquer outro objetivo, a comunicação deverá corresponder à produção e receção de uma informação inequívoca.

No interesse por este tema, de um ensino para a ‘conquista’ de palavras, está a nossa experiência profissional de vários anos na educação e formação de LM a adultos com baixo nível de escolaridade e também no ensino de Português e Espanhol a alunos do 3º CEB. Não raras vezes os adultos manifestavam entraves à produção oral e escrita das ideias que queriam transmitir e/ou dificuldades no entendimento e compreensão de mensagens ouvidas e/ou lidas. E estes constrangimentos tinham repercussões nas suas vivências, funcionando como ‘ruídos’ comunicativos em situações básicas à resolução de questões diárias mais formais, como por exemplo uma ida às Finanças, à Segurança Social ou ao Centro de Emprego. Também no entendimento de notícias sobre assuntos políticos e económicos, entre outros. Similarmente os alunos do 7º, 8º e 9º manifestavam, por vezes, dificuldades de compreensão vocabular, nomeadamente nos enunciados de fichas e testes (na LM), de vocábulos mais eruditos e/ou menos frequentes na comunicação juvenil. Expressões como “era isso mesmo que eu queria dizer, mas não consegui passar a ideia para o papel” ou “eu sabia a resposta, mas não percebi a pergunta” levam os docentes a uma consciência cada vez maior das lacunas lexicais dos seus alunos, principalmente em exercícios e avaliações onde faltam competências para interpretar o solicitado. Os hábitos juvenis, nos quais o vocabulário tende a ser cada vez mais simples e redutor, e a substituição da leitura por jogos eletrónicos, também não estimulam a desenvoltura vocabular. Precisamos, então, no nosso trabalho docente, de orientar, propiciar e conduzir os discentes à superação destas dificuldades.

Na prática docente será permanentemente um sério desafio promover, oportunamente, metodologias e estratégias diversificadas que conduzam a um melhor uso das palavras e expressões, quer na sua compreensão, quer na sua produção oral e escrita. Para além dos materiais impostos (manuais escolares), haverá sempre que selecionar outros textos e atividades, criar material próprio e adaptar outros para melhor corresponderem ao vocabulário que os nossos alunos deverão dominar. E, como sobejamente descrito em pontos anteriores, fará toda a diferença que se desperte no aluno o interesse e a motivação para a aprendizagem e desenvolvimento do léxico, garantindo-lhe ainda o conhecimento de métodos para a construção de um acervo lexical em permanente desenvolvimento, evitando o 'comodismo' de uma linguagem simplista e rotineira que não garanta uma adequada comunicação. Neste âmbito há ainda que considerar, como já referido neste relatório, e em concordância com Gómez Molina (2004), que são noções muito relevantes as referentes ao vocabulário passivo e ao vocabulário ativo (o que os aprendentes têm de reconhecer e o que têm de utilizar) e a frequência de ocorrência, ligada à utilidade e rentabilidade do uso dos vocábulos.

O léxico é um elemento fundamental no processo de aprendizagem de uma língua e quando trabalhamos a competência lexical dos nossos alunos não só os ajudamos a comunicar melhor como os motivamos para o uso da língua. Neste nosso intento fomentámos ainda a ideia do contexto privilegiado que será a utilização do ELE num país *hispanohablante*, ressaltando as eventuais variedades fonéticas e vocabulares, mas fornecendo as estratégias para as ultrapassar e, no desconhecido, as aprender. Transformando o incógnito numa prazerosa descoberta.

Com este trabalho não se pretendeu apresentar uma listagem de atividades para desenvolver e explorar o vocabulário, pois na verdade essas atividades vêm propostas em muitos livros dedicados a dinâmicas para a sala de aula, pretendemos sim, sensibilizar os alunos para a valorização do léxico aquando da organização e planificação das nossas aulas. Para tal, avaliamos as propostas dos manuais e repensamos o léxico tendo em conta as necessidades de cada nível de aprendizagem. Procuramos mostrar como, na nossa PES, aproveitámos os momentos de intervenção

para promover estratégias com vista a uma aprendizagem adequada, interessante, funcional e consistente. Cada grupo, cada nível de escolaridade e cada contexto constituirá sempre um novo desafio para uma intervenção direcionada. Estejamos nós conscientes do ganho comunicativo que oferece o trabalho que envolve a componente lexical.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARALO, M. (2000). La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa”. Em ASELE. Actas XI.

Disponível em

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0165.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf)  
[Consultado em 23 junho de 2016]]

BAUER, L. (2001) *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press

BIEMILLER, A. (2005). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. Em Dickinson, D. e Neuman, S. (eds.). *Handbook of early literacy*. 2. New York: Guilford

BLECUA, J. M. (1979). *Linguística e Significação, Linguística e Comunicação*. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, S.A.

CAETANO, Maria do Céu. (2003). *A formação de palavras em gramáticas históricas do português: análise de algumas correlações sufixais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências, Sociais e Humanas. Lisboa. 485 pp. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/15645> [Consultado a 29 agosto de 2016]

*Catálogo Nacional de Qualificações*. ANQEP – Agência Nacional Para a Qualificação e o Ensino Profissional. Disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/> [Consultado em 12 de junho de 2016]

CLARK, E. (1995). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

COADY, J. e HUCKIN, T. (eds.). (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa

CORREIA, M. (2003). Criatividade e inovação terminológica – novos desafios. Comunicação inédita apresentada ao Colóquio Internacional *A neologia científica: balanço e perspectivas*. Disponível em: [http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/9998-mcorreia-criatividade\\_inovacao\\_terminologica.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/9998-mcorreia-criatividade_inovacao_terminologica.pdf) [Consultado a 02 de agosto de 2016]

CORREIA, M. e LEMOS, L. (2004). *Inovação lexical em português*. APP. Lisboa: Colibri

CUNHA, C. e CINTRA L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa

DÍAZ LOPEZ, L. (1999). Sácale partido a la clase de vocabulario: Hacia un nuevo modelo de programa procesual. Em M. Franco Figueroa, C. Soler Cantos, J. de Cos Ruiz, M. R. Zancarrón, F. R. Fernández (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz. pp. 227-234

*Dicionário Terminológico*. Disponível em <http://dt.dge.mec.pt/> [Consultado em 27 de maio de 2016]

DOMÍNGUEZ, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Marco ELE*. 6. Universidad de la Laguna: Tenerife. Disponível em

[http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez\\_destrezas.pdf](http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf) [Consultado em 13 de junho de 2016]

DREYFUS, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. Em *Actes du 9 Colloque de l'AIRDF*. Québec. Disponível em <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/martine-dreyfus.pdf> [consultado em 12 junho de 2016]

DUARTE, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta

DUARTE, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: DGIDC. Disponível em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des\\_consc\\_lexical.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf) [consultado em 27 de maio de 2016]

ECED MINGUILLÓN, L. (1999). Portugués-español: ¿es necesaria una metodología específica para la enseñanza de lenguas próximas?. Em *La enseñanza de segundas lenguas*, Granada. pp. 163-170.

GÓMEZ MOLINA, J. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. Em *REALE* (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española). 8. pp. 69-93

GÓMEZ MOLINA, J. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. Em J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL

GONÇALVES, F. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: DGIDC. Disponível em:

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/conhec\\_lingua.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/conhec_lingua.pdf)

[consultado em 27 de maio de 2016]

HIGUERAS GARCÍA, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. Em N. Sans e L. Miquel (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera II, Cuadernos del tiempo libre*, 3, Madrid: Fundación Actilibre. pp.111-126

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. La Enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera. *Carabela* 56. Alcobendas: SGEL. pp. 5-25

LEIRIA, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino do português europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Ministério da Ciência e do Ensino Superior

LOPES, G. (2008). A leitura e os Programas de Português. *I Jornadas sobre o Ensino do Português*. Lisboa: FCSH-UNL.

Disponível em:

[http://www.fcsh.unl.pt/docentes/gvideiralopes/a\\_leitura\\_e\\_os\\_programas\\_de\\_portugues.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/gvideiralopes/a_leitura_e_os_programas_de_portugues.pdf) [consultado em 25 maio de 2016]

LÜNING, M. (1996). Aprendizaje creativo del vocabulario. Em C. Segoviano (ed.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.

*Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2002). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponível em:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [consultado em 22 maio de 2016]

MATEUS, M., BRITO, A., DUARTE, I. e HUB FARIA, I. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho

MIGUEL GARCÍA, M<sup>a</sup> L. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. Resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada en el aula. Em: *Revista de Didáctica Marco ELE*. 1.

Disponível em:

[http://www.marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico\\_lourdes\\_de\\_miguel.pdf](http://www.marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico_lourdes_de_miguel.pdf) [consultado em 22 maio de 2016]

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 10<sup>o</sup> ano – Formação específica*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação

Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*

MONEREO, C., CASTELLÓ, M. CLARIANA, M., PALMA, M. e PÉREZ, M. L. (1999) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela*. Barcelona: Grao.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/270158776\\_Estrategias\\_de\\_ensenanza\\_y\\_aprendizaje\\_Formacion\\_del\\_profesorado\\_y\\_aplicacion\\_en\\_la\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_ensenanza_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela) [consultado em 23 junho de 2016]

MOREIRA, R. (1996). *Cadernos de sala de aula – II: O ensino do vocabulário: fundamentos e atividades*. Fortaleza: Dep. de Letras Vernáculas/ Núcleo de Estudos da Língua Materna

NETA, N. (2000): Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. 29. pp.46-56.

Disponível em [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html) [consultado em 10 junho de 2016]

PASTORA HERRERO. J. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: La Muralla

ROMERO GUALDA, M. V. (2008). *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco Libros

SAN MATEO VALDEHÍTA, A. (2003). El conocimiento productivo y receptivo del vocabulario en L2: Análisis de la efectividad de tareas de reconocimiento y de producción. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.7 Disponível em:

[http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo\\_526a65476f988.pdf](http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_526a65476f988.pdf) [consultado em 4 junho de 2016]

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

TARDO FERNÁNDEZ, Y. (2005). Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de E/ELE: una opción para desarrollar las habilidades orales. Em *redELE*. 5. Disponível em:

[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_05/2005\\_redELE\\_5\\_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e00115](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e00115) [consultado em 28 de maio de 2016]

VILELA, M. (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Livraria Almedina

VILELA, M. (2002). *Metáforas do Nosso Tempo*. Coimbra: Livraria Almedina

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Plano Anual de Atividades 2015/16 - ESJS

### Plano Anual de Atividades

2015/2016

| Exposição de árvores Natal (votos natalícios) e Comemoração do Dia de Reis  |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <b>Escola:</b>  | <b>Data Início</b>                   |
| Escola Secundária José Saramago-Mafra   | 16-09-2015                           |
| <b>Tipologia:</b> Exposição   | <b>Data Término</b>                  |
|   | 18-03-2016                           |
| <b>Estado:</b> Aprovada (11-11-2015)  |                                      |
| <b>Proponentes:</b>   | <b>Dinamizadores:</b>                |
| Departamento de Românicas   | Fernanda Laia e Ana Varela           |
| 350 - Espanhol  | <b>Destinatários:</b>                |
|   | 10LH4; 11º LH2; 11º LH3; Comunidade; |
| <b>Descrição:</b>   |                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequena exposição, organizada pelos alunos de espanhol, alusiva à época natalícia.</li> <li>- Comemoração do dia de Reis (dar a conhecer a tradição espanhola).</li> </ul>   |                                      |
| <b>Objetivos:</b>   |                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o espírito natalício.</li> <li>- Expressar desejos para o novo ano</li> <li>- Contribuir para a consolidação de conhecimentos de espanhol.</li> <li>- Dar a conhecer tradições espanholas.</li> <li>- Promover atividades que contribuam para um melhor relacionamento interpessoal.</li> </ul> |                                      |
| <b>Observações:</b>   |                                      |
| <b>Recursos não constantes do mapa de requisições:</b>  |                                      |
| Expositores.  |                                      |
| Papel cenário e/ou cartolinas, cola e marcadores.   |                                      |
| <b>Articulação com o Projeto Educativo:</b>   |                                      |
| A.8 Promover no aluno a autonomia e a busca ativa do conhecimento.  |                                      |
| A.9 Fomentar as competências linguísticas e digitais.   |                                      |
| B.5 Promover a educação ambiental e a valorização do património natural e cultural.   |                                      |
| B.6 Promover a solidariedade entre os membros da comunidade escolar.  |                                      |
| <b>Proponente:</b> Fernanda Laia  |                                      |
| <b>Equipa:</b>  |                                      |

Plano Anual de Atividades

2015/2016

| Comemoração dia S. Valentim   |  |
|---|--|
| <b>Escola:</b><br>Escola Secundária José Saramago-Mafra   | <b>Data Início</b><br>11-02-2016   |
| <b>Tipologia:</b> Convívio  | <b>Data Término</b><br>11-02-2016  |
| <b>Estado:</b> Proposta   |  |
| <b>Proponentes:</b><br>Departamento de Românicas<br>350 - Espanhol  | <b>Dinamizadores:</b><br>Fernanda Laia e Ana Varela<br><b>Destinatários:</b><br>10LH4; 11º LH2; 11º LH3; Comunidade; |
| <b>Descrição:</b><br>Comemoração do dia de S. Valentim :<br>- redação de cartas/mensagens em espanhol.<br>- correio do coração.   |  |
| <b>Objetivos:</b><br>- Fomentar hábitos de escrita em espanhol.<br>- Ativar conhecimentos em língua e cultura espanholas.<br>- Promover atividades que contribuam para um melhor relacionamento interpessoal. |  |
| <b>Observações:</b>   |  |
| <b>Recursos não constantes do mapa de requisições:</b><br>- Equipamento multimédia.<br>- Expositor.<br>- Cartolinas, cola, marcadores, envelopes e algumas fotocópias a cores.                                |  |
| <b>Articulação com o Projeto Educativo:</b><br>A.9 Fomentar as competências linguísticas e digitais.<br>B.5 Promover a educação ambiental e a valorização do património natural e cultural.                   |  |
| <b>Proponente:</b> Fernanda Laia<br><b>Equipa:</b>  |  |

**Plano Anual de Atividades**

2015/2016

| Exposição de arte: reprodução de obras de arte do Museu do Prado   |   |
|--|---|
| <b>Escola:</b>   | <b>Data Início</b>                                |
| Escola Secundária José Saramago-Mafra  | 15-02-2016  |
| <b>Tipologia:</b> Exposição  | <b>Data Término</b>                               |
|  | 26-02-2016  |
| <b>Estado:</b> Proposta  |   |
| <b>Proponentes:</b>  | <b>Dinamizadores:</b>                             |
| Departamento de Românicas  | Prof. Fernanda Laia e Prof. estagiária Ana Varela |
| 350 - Espanhol   | <b>Destinatários:</b>                             |
|  | 10LH4; 11º LH2; 11º LH3; Comunidade;              |
| <b>Descrição:</b>  |   |
| Exposição itinerante de uma seleção de obras ( 20 reproduções) do Museu do Prado (Madrid) disponibilizada pela "Consejería de Educación en Portugal".  |   |
| <b>Objetivos:</b>  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar os alunos para a arte, nomeadamente a pintura.</li> <li>- Promover o conhecimento de algumas obras e pintores hispânicos.</li> <li>- Proporcionar o enriquecimento vocabular relacionada com a arte.</li> <li>- Dar a conhecer à comunidade escolar, obras emblemáticas da cultura hispânica.</li> </ul> |   |
| <b>Observações:</b>  |   |
| <b>Recursos não constantes do mapa de requisições:</b>   |   |
| <b>Articulação com o Projeto Educativo:</b>  |   |
| A.4 Manter, nos cursos científico- humanísticos do ensino diurno, uma taxa global de sucesso escolar 2 % acima da taxa média nacional.   |   |
| A.8 Promover no aluno a autonomia e a busca ativa do conhecimento.   |   |
| A.9 Fomentar as competências linguísticas e digitais.  |   |
| B.5 Promover a educação ambiental e a valorização do património natural e cultural.  |   |
| <b>Proponente:</b> Fernanda Laia   |   |
| <b>Equipa:</b>   |   |

## Anexo 2: Súmula reflexiva da observação de aulas no âmbito da PES

### Escola Secundária José Saramago – Mafra

#### Observações de Ana Varela (Professora Estagiária) 2015/2016

O registo das aulas assistidas foi efetuado num caderno pessoal com notação da data da aula, turma em questão, conteúdos trabalhados e estratégias utilizadas. No intervalo e/ou final dos segmentos letivos foram feitas as questões e comentários às dinâmicas assistidas e/ou comportamentos observados.

A compilação dos aspetos observados e das notas tomadas apresentam-se abaixo.

Os indicadores que serviram de base ao registo de observações foram adaptados de propostas disponíveis na *Internet*. Nomeadamente em <http://pt.calameo.com/books/000609880c69efb7b0a16>

| INDICADORES   |  | OBSERVAÇÕES   |
|---|--|---|
| <b>Motivação dos Alunos</b>   |  |   |
| 1   | Apresenta o plano de trabalho e explica a finalidade das aprendizagens; a sua aplicação real       | - O trabalho a realizar nas aulas é sempre do conhecimento da turma. Pois em determinadas aulas é feita a partilha das datas do que está programado para os próximos momentos (Ex: Testes de compreensão do oral; apresentações orais; testes de avaliação; temas/unidades a trabalhar no manual; ...). As planificações são seguidas com uma fluência natural e tranquila.   |
| 2   | Trata situações introdutórias para apresentação ao tema  | - A estratégia de ensino é a de utilização diária e contínua do manual adotado e do respetivo caderno de atividades. (As propostas de trabalho destes materiais incluem a visualização de imagens; vídeos; audição de músicas; leitura de textos e exercícios de interpretação, sistematização gramatical). Por vezes são também utilizadas fichas gramaticais e exames de anos anteriores. Foi feita ainda a leitura integral de uma obra <i>“Caperucita en Manhatthan”</i> (LH3). A utilização do caderno do aluno para apontamentos e/ou outros registos é reduzida, uma vez que se segue a informação quase exclusiva do manual e as respostas são dadas naquele instrumento de trabalho. |
| 3   | Mantém o interesse dos alunos usando diferentes estratégias para captar a atenção                  |   |
| <b>Apresentação dos conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes)</b> |  |   |
| 4   | Trata de relacionar os conteúdos e atividades com os conhecimentos prévios e interesses dos alunos | - Na sua maioria os alunos trazem, quase sempre, o material necessário (havendo no entanto alguns que se esquecem pontualmente do manual). Esse registo é tomado pela docente por forma a valorizar quem garante a presença do mesmo.   |
| 5   | Estrutura e organiza os conteúdos dando uma visão geral do tema                                    | - Creio que o número de horas de cada segmento de aula (135') dificulta a manutenção  |

|                                       |   |  |
|---------------------------------------|---|--|
|                                       |   | do interesse por parte dos alunos. Seria então interessante o recurso a diferentes estratégias para captar a atenção, pois com regularidade os alunos pedem para se ausentar da sala (idas à casa de banho; beber água; etc) e/ou desconcentram-se do trabalho em aula, conversando entre si.  |
| 6                                     | Facilita a aquisição de novos conteúdos através de exemplos, sínteses, explicitações, registos...   | - Por vezes, para atrair o foco (quando os alunos estão demorados e desinteressados na realização das atividades) a professora pronuncia o trabalho gramatical e relembra a existência do exame final. Julgo que estas alusões não trarão a motivação desejada, no entanto é certo que a faixa etária dos alunos permite a responsabilização dos mesmos neste processo de aprendizagem.  |
| <b>Atividades em aula</b>             |   |  |
| 7                                     | Apresenta as atividades em coerência com os objetivos previstos   | - Nas aulas assistidas não se observou idas ao quadro, por parte dos alunos, sendo as respostas e correções dadas sempre do lugar e oralmente. Talvez esta possibilidade, de exposição perante a turma, os responsabilizasse no seguimento do trabalho em realização e permitisse mais momentos de correção da escrita. – A docente esclareceu-me, em determinado momento, que nas aulas onde estão os 2 turnos isso iria criar agitação e perturbação da aula. No entanto creio que seria interessante e possível ativar esta estratégia nas aulas de turnos. |
| 8                                     | Propõe atividades variadas (de diagnóstico, de introdução, de motivação, de desenvolvimento, de síntese, de consolidação, de recuperação, de ampliação e de avaliação). | - Na minha opinião, seria igualmente benéfico um trabalho de aula bastante mais reforçado na expressão oral da língua espanhola, uma vez que em muitos momentos de trabalho a língua predominante foi o português. Tratando-se de grupos de 11º ano, e havendo uma turma de continuação, revelar-se-ia como um ganho para a consolidação e aprendizagem da língua a predominância do espanhol. <i>Inclusive</i> funcionaria como um incentivo ao seu uso total por parte dos discentes.  |
| 9                                     | Propõe atividades individuais e/ou de grupo adequadas   | - No que respeita às atividades desenvolvidas, parece-me que se poderia ter afigurado interessante, no decorrer do ano letivo, alguma “comemoração” cultural ( <i>Día de la Hispanidad</i> e <i>El día de los muertos</i> , por exemplo) como temáticas culturais pertinentes ao conhecimento geral dos alunos) - inclusivamente de toda a comunidade escolar.   |
| 10                                    | Promove atividades culturais e/ou articula atividades com o grupo disciplinar   |  |
| <b>Recursos e organização da aula</b> |   |  |
| 11                                    | Gere o tempo adequadamente (tempo de exposição e atividades).   | - O tempo é gerido adequadamente, e há sempre a programação concertada para uniformização dos turnos. Assim, qualquer trabalho inacabado poderá ser concluído na aula de turno subsequente ou, no caso de ser essencial à continuidade de trabalho da turma global, na aula onde estão todos, mas em trabalho diferenciado (Por exemplo: o turno que já terminou poderá contribuir para a explicitação ou correção do turno a quem falta terminar conteúdos).  |
| 12                                    | Adota distintos recursos e estratégias em função do momento e da tarefa a realizar  | - Na apresentação dos trabalhos os alunos são incentivados a utilizar os recursos que  |
| 13                                    | Utiliza recursos didáticos adequados e interessantes tanto para a apresentação dos conteúdos como para a prática dos alunos, favorecendo o uso autónomo                 |  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | por parte dos mesmos.  | considerem mais ajustados à apresentação, de forma criativa, sendo que o recurso à leitura deverá evitar-se. Nesta promoção para a autonomia do aluno apenas verifiquei que nas apresentações em que o tempo da mesma foi definido pelo aluno, a disparidade dos tempos foi demasiado grande. A limitação de tempo beneficiaria o ajuste ao objetivo a alcançar. Também a possibilidade de apresentação em aula, sem marcação prévia por parte de alguns alunos, só se revelou possível pelo fato do trabalho preparado para aquela aula ser facilmente amovível. |
| 14   | Favorece o trabalho autónomo dos alunos.   |   |
| <b>Clima da aula</b>   |  |   |
| 15   | Promove um clima de trabalho ordenado e respeitoso.  | - Os alunos respeitam a professora e quando chamados à atenção acatam as indicações dadas.  |
| 16   | Favorece o cumprimento das normas de convivência   | As aulas decorrem num clima de normalidade e respeito, desejável ao contexto de ensino-aprendizagem. O clima é de confiança e cooperação, contribuindo para isso o facto deste ser o segundo ano de aulas com a docente.  |
| 17   | Fomenta o respeito a colaboração entre os alunos e aceita as suas sugestões e contributos. |   |
| <b>OUTROS COMENTÁRIOS GERAIS</b>   |  |   |
| <p>Ainda que as observações não obedecem a um fio integral das aulas lecionadas pela orientadora, houve sempre preocupação na partilha da execução das sequências didáticas (imprescindível para a articulação das aulas programadas/leccionadas pela estagiária, bem como para o necessário conhecimento do papel docente neste ano letivo com os grupos lecionados).</p> <p>As observações deste documento não estão isentas, como se compreenderá, de 15 anos de experiência formativa e de docência (embora noutras áreas de conhecimento), pelo que a possibilidade de observação foi um ganho, quer para aprendizagem, reformulação de ideias e confirmação de convicções.</p> |  |   |

### Anexo 3- Questionário inicial

Este é um questionário anónimo e confidencial e destina-se à recolha de dados no âmbito do meu relatório de mestrado. Solicito que respondas a todas as questões da forma mais sincera e ajustada à tua realidade.

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Género:  feminino  masculino

#### 1. Optaste pela disciplina de espanhol porque...

---

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | ...é de fácil compreensão                        |
| <input type="checkbox"/> | ...gosto da língua                               |
| <input type="checkbox"/> | ... gosto da cultura                             |
| <input type="checkbox"/> | ...tomar-se-á útil no meu percurso académico     |
| <input type="checkbox"/> | ...tomar-se-á útil no meu propósito profissional |
| <input type="checkbox"/> | ...interajo com pessoas da comunidade hispana    |
| <input type="checkbox"/> | ...pretendo viver/estudar num país hispano       |
| <input type="checkbox"/> | Outra: _____                                     |

#### 2. Em que circunstâncias usas o espanhol?

---

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | nas aulas de Espanhol quando solicitado pela professora            |
| <input type="checkbox"/> | nas aulas de Espanhol quando tenho dúvidas (pedir esclarecimentos) |
| <input type="checkbox"/> | nas aulas de Espanhol quando participo voluntariamente             |
| <input type="checkbox"/> | em casa  |
| <input type="checkbox"/> | entre amigos   |
| <input type="checkbox"/> | nas férias   |
| <input type="checkbox"/> | Outra: _____   |

#### 3. Na tua opinião a aprendizagem do léxico nas aulas de espanhol serve para...

---

|                          |                            |
|--------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | ... ampliar o vocabulário  |
| <input type="checkbox"/> | ... escrever corretamente  |
| <input type="checkbox"/> | ... compreender informação |
| <input type="checkbox"/> | ... falar em espanhol      |
| <input type="checkbox"/> | Outra: _____               |

**4. O que consideras mais importante para a aprendizagem da língua?**

|  |  |
|--|--|
|  | ouvir a professora falar espanhol em aula                    |
|  | ler muito  |
|  | fazer atividades de interação oral                           |
|  | realizar exercícios de gramática                             |
|  | consultar o dicionário                                       |
|  | construir um glossário com as novas palavras que vou ouvindo |
|  | Outra: _____   |

**5. Que métodos usas para memorizar novas palavras? Assinala a frequência com que usas os seguintes métodos.**

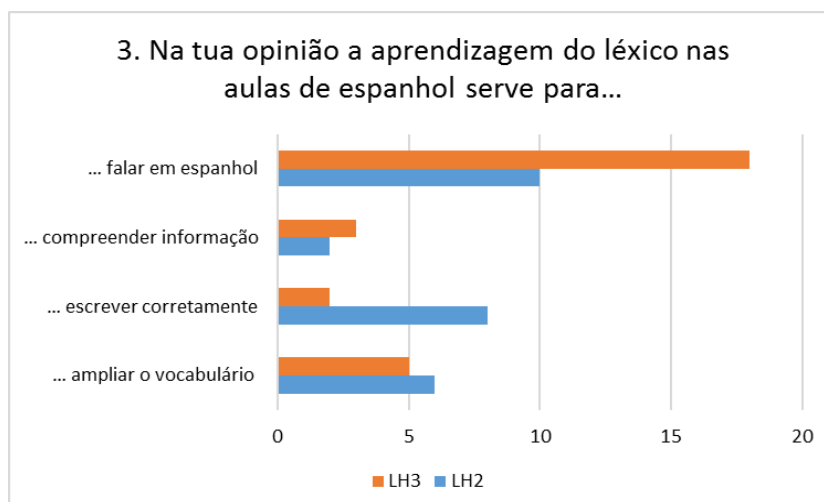
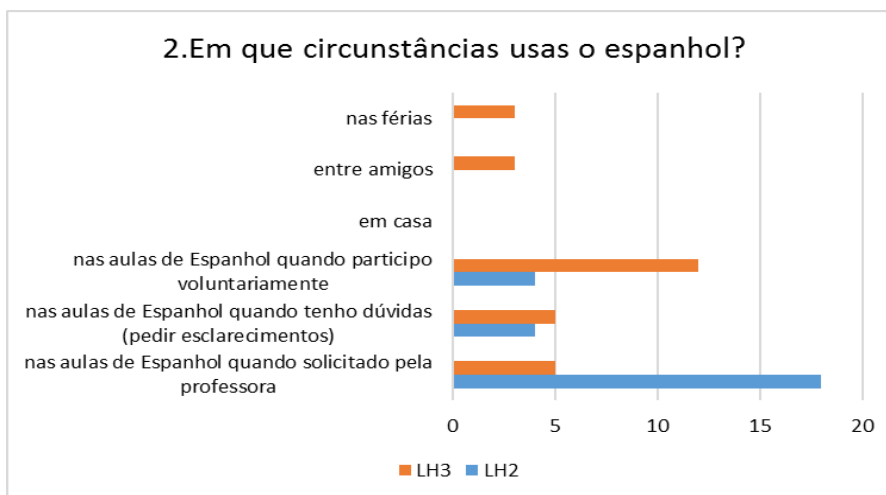
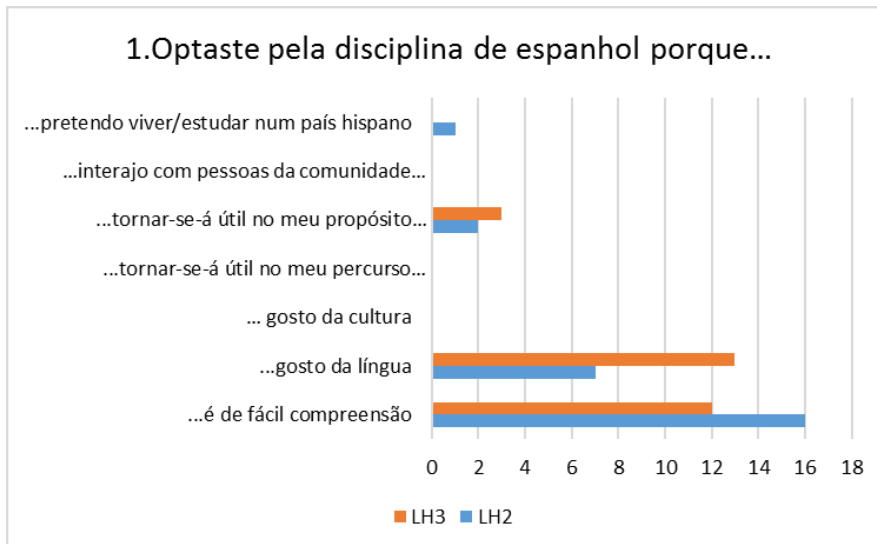
| Método   | Frequência com que utilizas |           |       |
|--|-----------------------------|-----------|-------|
|  | Frequentemente              | Raramente | Nunca |
| Uso o dicionário.  |                             |           |       |
| Digo as palavras em voz alta.  |                             |           |       |
| Escrevo as palavras várias vezes.  |                             |           |       |
| Faço listas de palavras com o significado em português.                                    |                             |           |       |
| Ensino as palavras a amigos ou membros da minha família                                    |                             |           |       |
| Tento aprender primeiro as palavras mais difíceis.   |                             |           |       |
| Esclareço em aula o sentido das novas palavras que ouço.                                   |                             |           |       |
| Aplico o vocabulário recentemente aprendido para consolidar o conhecimento da nova palavra |                             |           |       |
| Outros métodos.  |                             |           |       |

**Muito obrigada pela colaboração!**

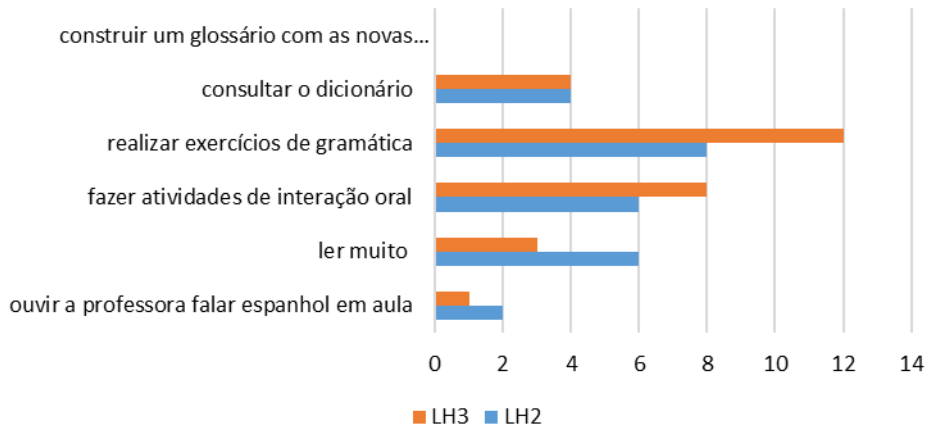
**A professora estagiária**

**Ana Varela**

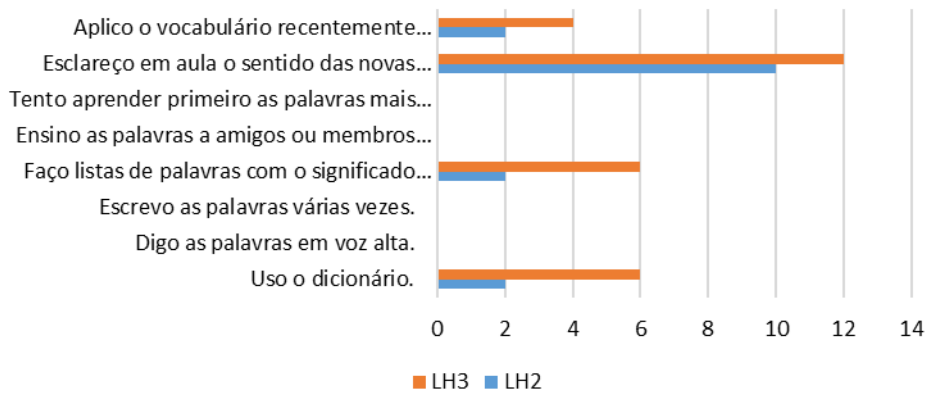
## Tratamento de dados do questionário inicial



#### 4. O que consideras mais importante para a aprendizagem da língua?



#### 5. Que métodos usas para memorizar novas palavras? Assinala a frequência com que usas os seguintes métodos.



## Anexo 4: Planificação e plano da aula 1



# Planificación

| Navidad en España, Fiestas y Tradiciones             |                                       |  |
|--|---------------------------------------|--|
| <b>Instituto:</b><br>Escola Secundária José Saramago | <b>Curso:</b> 11º LH2                 | <b>Tiempo estimado:</b> 135 minutos      |
|  | <b>Fecha:</b> 10 de diciembre de 2015 | <b>Profesora responsable:</b> Ana Varela |

### Objetivos Específicos

- . Intuir el tema de las navidades a partir de imágenes
- . Conocer y utilizar correctamente el léxico de las navidades
- . Comprender información no verbal y narrarla en sus propias palabras
- . Activar vocabulario y estructuras lingüísticas adecuadas para expresar deseos (*que + presente de subjuntivo; ojalá + presente de subjuntivo; deseo que + presente de subjuntivo*)
- . Entender mensajes a partir de información visual y auditiva
- . Utilizar con corrección el presente del subjuntivo (verbos regulares e irregulares)
- . Expresar deseos usando el presente del subjuntivo
- . Reconocer diferencias y similitudes en las Navidades portuguesas y españolas

### Tarea final

- . Escribir deseos de navidad usando el presente del subjuntivo, cuyas frases se van a utilizar para una exposición en el instituto.
- . Promover un concurso para toda la comunidad del instituto: Deseos de Navidad (en español; portugués; francés; inglés y alemán).

### Contenidos

#### Léxicos

Navidades en España (Lotería Nacional; Día de Navidad; Día de los Santos Inocentes; Año Nuevo; Día de los Reyes Magos)

#### Gramaticales

Presente de subjuntivo

#### Funcionales

Expresar deseos

#### Socioculturales

Las navidades en España (tradiciones y festividades)

Diferencias de costumbres entre países: Portugal y España

### Actividades

1. Introducción al tema a través de la muestra de imágenes para motivación.
2. Descripción de imágenes y registro de palabras relacionadas con la época navideña.
3. Lectura de un pequeño texto de introducción al tema.
4. Visualización de un anuncio (video) y puesta en común de las ideas sugeridas por el video comercial.
5. Lectura de tarjetas con el tema de la Lotería Nacional, la Nochebuena, la Navidad y Día de los Santos Inocentes seguida del reparto de ideas y registro de las fechas y nombres de las festividades.

6. Planteamiento de algunas “Inocentadas” habituales con recurso a la observación de imágenes (ejemplo de dos periódicos).
7. Descripción de imágenes de fiesta y lectura de una tarjeta con el tema de la “Nochevieja” y del “Año Nuevo”.
8. Búsqueda de la palabra adecuada para varias definiciones (repaso de vocabulario oído y utilizado).
9. Diálogo sobre “Deseos de Navidad/Año Nuevo” seguido del registro individual en los cuadernos.
10. Enseñanza de las estructuras para expresar deseo (Que/Ojalá/Deseo que + Presente de Subjuntivo).
11. Conjugación de verbos regulares e irregulares en el Presente de Subjuntivo.
12. Realización de una ficha de trabajo gramatical, seguida de la audición de la canción de Juanes “A Dios le pido” para corrección.
13. Escritura de deseos individuales (con uso del Presente de Subjuntivo). Explicación del uso de las frases para la exposición de “Deseos de Navidad” e informaciones sobre el Concurso (abierto a toda la comunidad del instituto).
14. Verificación de las fechas y nombres de las festividades navideñas en un calendario.
15. Puesta en común de conocimientos sobre las fiestas de los Reyes (Cabalgata y Día de los Reyes Magos) a partir de imágenes.
16. Visualización de un video: Cabalgata de Madrid.
17. Comparación de las Navidades entre Portugal y España.

#### **Estrategias Metodológicas**

Actividades:

- .en gran grupo;
- .en pequeños grupos;
- .individuales.

#### **Recursos**

- . *Powerpoint*
- . Tarjetas
- . Cuaderno
- . Pizarra
- . Manual

*Endirecto.com* 2: páginas 69; 70; 199 y 200

. Vídeos de *youtube*

<https://www.youtube.com/watch?v=tY3vQTrCn7I> - Anuncio de la Lotería Nacional 2015

<https://www.youtube.com/watch?v=kMlaYXxLnUA> - Canción “A Dios le pido” – Juanes

<https://www.youtube.com/watch?v=D9cqhZpa-28> - Cabalgata de Reyes

. Ficha gramatical

Presente de Subjuntivo

#### **Evaluación/Indicadores de aprendizaje**

##### Observación directa

Los alumnos:

- . conocen y utilizan vocabulario sobre las Fiestas Navideñas;
- . escriben frases con el presente del subjuntivo para expresar deseos;
- . logran reconocer diferencias y similitudes entre las tradiciones navideñas de Portugal y España.

| Plan de la clase – 10/12/2015   |   |                   |
|---|---|-------------------|
| Actividad   | Desarrollo  | Tiempo aproximado |
| 1. Introducción al tema a través de la muestra de imágenes para motivación.   | La profesora exhibe cuatro imágenes del <i>powerpoint</i> (diapositiva 1) donde se ve una mesa familiar y comida/dulces tradicionales de navidad. Se les pregunta a los alumnos que creen ser el tema del que se hablará. Los alumnos describen lo que ven y contestan a las preguntas del <i>powerpoint</i> : Si les gusta la época festiva y qué palabras conocen relacionadas con el tema – (diapositiva 2). Se registran las palabras en la pizarra.  | 5 min.            |
| 2. Descripción de imágenes y registro de palabras relacionadas con la época navideña.   |   |                   |
| 3. Lectura de un pequeño texto de introducción al tema.   | Se pide a un alumno para leer un pequeño texto sobre la navidad ( <i>powerpoint</i> - diapositiva 3) y se habla en grande grupo sobre las navidades de los alumnos (las costumbres y tradiciones). De seguida se pregunta sobre las navidades en España: Qué conocimientos tienen los alumnos y cuál la primera fecha importante de la época navideña en España.  | 5 min.            |
| 4. Visualización de un anuncio (video) y puesta en común de las ideas sugeridas por el video comercial.   | Se ve el video y los alumnos comparten ideas sobre lo que han visto. Se describe en conjunto los varios momentos del anuncio y se refiere la importancia del sorteo; la fecha y el nombre más conocido (El gordo).<br>(diapositiva 4 - <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tY3vQTrCn7I">https://www.youtube.com/watch?v=tY3vQTrCn7I</a> – Anuncio Lotería de Navidad 2015)   | 15 min.           |
| 5. Lectura de tarjetas con el tema de la Lotería Nacional, la Nochebuena, la Navidad y Día de los Santos Inocentes seguida del reparto de ideas y registro de las fechas y nombres de las festividades. | Se piden voluntarios para las lecturas de pequeños textos (distribución de cinco tarjetas). Cada texto se refiere a una festividad (Lotería de Navidad; Nochebuena; Día de Navidad; Día de los Santos Inocentes y Nochevieja). Un alumno lee el texto y los otros van a escuchar para apuntar el nombre y la fecha. Tras la lectura los estudiantes deben también decir cuál los rituales navideños que forman parte de la festividad. De seguida se muestra en el <i>powerpoint</i> los textos y fechas para confirmar las informaciones (diapositivas 5 a 8)  | 25 min.           |
| 6. Planteamiento de algunas “Inocentadas” habituales con recurso a la observación de imágenes (ejemplo de dos periódicos).  | Después de la lectura del texto del Día de los Inocentes, se refieren algunas inocentadas habituales y se enseña ( <i>powerpoint</i> – diapositivas 9, 10, 11 y 12) dos “falsas” noticias de este día conmemorativo.  |                   |
| 7. Descripción de imágenes de fiesta y lectura de una tarjeta con el tema de la “Nochevieja” y del “Año Nuevo”.   | En el <i>powerpoint</i> (diapositiva 13) se exhibe dos fotos y los alumnos van a describirlas y adivinar lo que pasa en ellas (Nochevieja/Año Nuevo/cotillón). Se vuelve a leer una tarjeta con el texto(un alumno) y se completan las informaciones en la diapositiva – fechas y festividades - (diapositivas 14 y 15)<br>Los textos de las tarjetas son adaptados de los materiales de la Consejería de Educación ( <a href="http://www.meod.gob.es/dms/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/materiales/navidadberchules.pdf">http://www.meod.gob.es/dms/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/materiales/navidadberchules.pdf</a> ) |                   |

|   |  |         |
|---|--|---------|
| 8. Búsqueda de la palabra adecuada para varias definiciones (repaso de vocabulario oído y utilizado).   | Se realiza un pequeño ejercicio de repaso en grande grupo. El ejercicio consiste en buscar palabras a partir de las definiciones. Los alumnos leen la definición ( <i>powerpoint</i> – diapositiva 16) e intentan acordarse de las palabras oídas en los momentos anteriores. (Ej. Campanadas; cotillón; el Belén; Nochevieja...)  | 5 min.  |
| 9. Diálogo breve sobre “Deseos de Navidad/Año Nuevo” seguido del registro individual en los cuadernos.  | La profesora pregunta sobre rituales y supersticiones para la nochevieja y qué deseos (generales) tienen los estudiantes para el nuevo año. Esta actividad servirá para introducir y apoyar la tarea final (escritura de deseos). Los alumnos apuntan ideas generales en sus cuadernos. - diapositiva 17   | 5 min.  |
| 10. Enseñanza de las estructuras para expresar deseo (Que/Ojalá/Deseo que + Presente de Subjuntivo).  | Se presenta las estructuras para expresar deseos (Que/Ojalá/Deseo que + Presente de Subjuntivo) y se muestran algunos ejemplos del diario dónde se usa esta formulación). - diapositiva 18   | 15 min. |
| 11. Conjugación de verbos regulares e irregulares en el Presente de Subjuntivo.   | La profesora explica la formación del tiempo verbal Presente de Subjuntivo y en grupo se conjugan los verbos regulares <i>hablar, comer</i> y <i>vivir</i> (apoyo de la p. 69 del manual). Los alumnos completan el recuadro de la página 70 del manual (verbos irregulares) y se corrige con el <i>powerpoint</i> (añadiendo a los verbos presentados el verbo <i>pedir; ver</i> y <i>saber</i> ) - diapositivas 19 y 20  | 10 min. |
| 12. Realización de una ficha de trabajo gramatical, seguida de la audición de la canción de Juanes “A Dios le pido” para corrección.  | Los alumnos van a completar una ficha gramatical (verbos en Presente de Subjuntivo) y comprobar sus respuestas escuchando la música “A Dios le pido” de Juanes. En el último ejercicio de la ficha los alumnos van a escribir deseos de Navidad/Año Nuevo. La profesora ayuda individualmente a los alumnos (en la construcción de la estructura y tiempo verbal). Los alumnos deben buscar palabras en el diccionario caso lo necesiten. La ficha será recogida para corrección posterior de las frases. La profesora explicará el uso de las frases para la exposición de “Deseos de Navidad” (atrio del instituto) y dará informaciones sobre el Concurso de Deseos de Navidad o Año Nuevo (abierto a toda la comunidad del instituto). | 30 min. |
| 13. Escritura de deseos individuales (con uso del Presente de Subjuntivo). Explicación del uso de las frases para la exposición de “Deseos de Navidad” e informaciones sobre el Concurso (abierto a toda la comunidad del instituto). |  |         |
| 14. Verificación de las fechas y nombres de las festividades navideñas en un calendario.  | Con el apoyo visual del ( <i>powerpoint</i> - diapositiva 23) se recapitulan las fechas y nombres de todas las festividades navideñas.   | 5 min.  |
| 15. Puesta en común de conocimientos sobre las fiestas de los Reyes (Cabalgata y Día de los Reyes Magos) a partir de imágenes.  | Se entabla la puesta en común pidiendo a los alumnos que compartan lo que saben de la festividad de los Reyes Magos. Se ven algunas imágenes relacionadas con la festividad (diapositiva 25). Para apoyar la conversación se ve un pequeño video del desfile de los Reyes Magos en Madrid.   | 10 min. |
| 16. Visualización de un video: Cabalgata de Madrid.   |  |         |
| 17. Comparación entre las Navidades de Portugal y España.   | Se pregunta al grupo las diferencias y similitudes entre las navidades portuguesas y españolas.  | 5 min.  |

## ¿Qué te sugieren las imágenes?



¿Cuál es la festividad presente en las imágenes?

¿Te gusta esta época? ¿Por qué?

¿Qué palabras relacionas con el tema?

... a registrar



## Exemplo dos textos a ler e a completar com a data e o nome da festividade/imagens a explorar

El 22 de diciembre empiezan las vacaciones de Navidad en las escuelas y se celebra el **Sorteo de la Lotería de Navidad**, que es el acontecimiento que señala el comienzo de la Navidad. Este sorteo es el más grande de España y es una tradición que practica mucha gente, que tiene la ilusión de ganar muchos millones de euros.

Este sorteo se ha venido celebrando ininterrumpidamente desde el año 1763. La radio y la televisión transmiten el sorteo durante horas y millones de personas escuchan a los niños de San Ildefonso cantar los números ganadores.

El primer premio se conoce como el gordo.

**Fecha: el 22 de diciembre**

**Festividad/Conmemoración: Lotería de Navidad**

Es el día en el que se celebra (según la religión católica) la víspera del nacimiento de Jesús. Durante la **Nochebuena** se cena con la familia y después de cenar se comen dulces típicos navideños (turrón, mazapán, polvorón...) y se cantan villancicos.

Los platos típicos de esta cena especial son marisco, pescado (besugo, dorada, lubina, merluza), cochinillo, cordero, pavo, jamón... aunque varían de unas regiones a otras. De beber se toma vino, sidra y cava (vino espumoso español parecido al champán francés). Es una ocasión para que familiares que no viven cerca se reúnan. En esa noche se celebra la tradicional **"misa del gallo"**, a las 12 de la noche. Era habitual que los miembros de la familia asistieran juntos a esa misa de medianoche. Según la tradición, este animal fue el primero en presenciar el nacimiento de Jesús y anunciarlo al mundo. Las familias más religiosas suelen asistir a esta misa.

**Fecha: el 24 de diciembre**

**Festividad/Conmemoración: Nochebuena**

La celebración del **día de los Inocentes** es una tradición que tiene los orígenes en la leyenda de la matanza de niños que ordenó el rey Herodes con el objetivo de asesinar al Niño Jesús.

Hoy en día, la fiesta tiene un sentido pagano, en el que las personas se hacen bromas y engaños. Una de las bromas más conocidas es el monigote blanco (un muñeco de papel que se engancha en la espalda de alguien en señal de burla). Este día también es costumbre que los medios de comunicación publiquen una noticia falsa e inverosímil, que los lectores tienen que averiguar. Al día siguiente, los medios de comunicación desvelan cuál era la noticia errónea. Se conmemora en el 28 de Diciembre.

**Fecha: el 28 de diciembre**

**Festividad/Conmemoración: Día de los Inocentes**



**Lefties vestirá a Letizia Ortiz y será su marca oficial como reina low cost**

*"Fuentes cercanas a la casa real informan del deseo de Letizia Ortiz por asemejarse a la monarquía británica: "Si Kate Middleton viste de low cost yo también quiero. Cari, llama al señor Ortega!", habría dicho la nueva reina a su marido según personas allegadas."*



[http://verne.elpais.com/verne/2014/12/28/articulo/1419770213\\_369152.html](http://verne.elpais.com/verne/2014/12/28/articulo/1419770213_369152.html)

**La nueva camiseta del Barça 2016-2017**



*... cada prenda costará 183 euros, 210 con el nombre y el dorsal grabados. Con la compra de dos camisetas el descuento será, eso sí, de 25 céntimos.*

[http://verne.elpais.com/verne/2014/12/28/articulo/1419770213\\_369152.html](http://verne.elpais.com/verne/2014/12/28/articulo/1419770213_369152.html)



**¿Qué se conmemora en las fotos?**

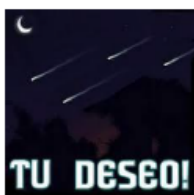


**BUSCA LA PALABRA ADECUADA PARA CADA DEFINICIÓN**

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| 1. Los españoles los cantan en Navidad                 | Villancicos           |
| 2. Sabios que traen regalos a los niños                | Reyes Magos           |
| 3. Se comen a la medianoche en la última noche del año | Uvas de la suerte     |
| 4. Dulce tradicional en la Navidad Española            | Turrón                |
| 5. Última noche del año                                | Nochevieja            |
| 6. Dulce típico del Día de los Reyes                   | Roscón                |
| 7. Desfile del 5 de enero                              | La cabalgata de Reyes |
| 8. Se escuchan 12 veces en la última noche del año     | Campanadas            |
| 9. Cena y baile en un local en la última noche del año | Cotillón              |
| 10. Representación del nacimiento de Jesús Cristo      | El Belén              |

¿Crees en rituales/supersticiones para esta noche?

¿Qué deseas para el mundo, para tu país y para ti?



Para expresar deseo utilizamos el presente de subjuntivo

Que/Ojalá + Presente de Subjuntivo  
Deseo que

Ejemplos comunes:

¡Que tengas un buen 2016!

Deseo que te mejores pronto.

¡Que apruebes!

¡Que cumplas muchos años más!

¡Ojalá me toque la lotería!

¡Ojalá Alicia salga bien en el examen!

Para expresar deseo utilizamos el presente de subjuntivo

Que/Ojalá + Presente de Subjuntivo  
Deseo que

Ejemplos comunes:

¡Que tengas un buen 2016!

Deseo que te mejores pronto.

¡Que apruebes!

¡Que cumplas muchos años más!

¡Ojalá me toque la lotería!

¡Ojalá Alicia salga bien en el examen!

Formación del presente de subjuntivo

1ª persona del singular del presente de indicativo, quitando la terminación -o salgo-+ terminaciones:

verbos en ar. -e, -es, -e, -emos, -éis, -en  
otros verbos: -a, -as, -a, -amos, -áis, -an



p.69-70

|                         | hablar    | comer    | vivir    |
|-------------------------|-----------|----------|----------|
| (yo)                    | habl-e    | com-a    | viv-a    |
| (tú)                    | habl-es   | com-as   | viv-as   |
| (usted, él, ella)       | habl-e    | com-a    | viv-a    |
| (nosotros, -as)         | habl-emos | com-amos | viv-amos |
| (vosotros, -as)         | habl-éis  | com-áis  | viv-áis  |
| (ustedes, ellos, ellas) | habl-en   | com-an   | viv-an   |

## Ficha de trabalho



### Español 11º LH 2

#### Gramática



Nombre: \_\_\_\_\_

En la canción que vas a escuchar, Juanes (el cantante) va a hacer una serie de peticiones/expresar deseos. Fíjate en las estructuras:

**Que + presente del subjuntivo, a Dios le pido**

**A Dios le pido que + presente del subjuntivo**

*Antes de escuchar la canción*

**Completa los huecos con la forma apropiada del presente del subjuntivo de los verbos entre paréntesis.**

#### **A Dios le pido**

Que mis ojos \_\_\_\_\_ (despertarse)

Con la luz de tu mirada

Yo, a Dios le pido

Que mi madre no \_\_\_\_\_ (morirse)

Y que mi padre me \_\_\_\_\_ (recordar)

A Dios le pido

Que te \_\_\_\_\_ (quedar) a mi lado

Y que más nunca te me \_\_\_\_\_ (ir), mi vida

A Dios le pido

Que mi alma no \_\_\_\_\_ (descansar)

Cuando de amarte se trate, mi cielo

A Dios le pido

Por los días que me quedan

Y las noches que aún no llegan

Yo, a Dios le pido

Por los hijos de mis hijos

Y los hijos de tus hijos

A Dios le pido  
Que mi pueblo no \_\_\_\_\_ (derramar) tanta sangre  
Y \_\_\_\_\_ (levantarse) mi gente,  
A Dios le pido  
Que mi alma no \_\_\_\_\_ (descansar) cuando de amarte se trate, mi cielo  
A Dios le pido  
Un segundo más de vida para darte  
Y mi corazón entero entregarte  
Un segundo más de vida para darte  
Y a tu lado para siempre yo quedarme.  
Un segundo más de vida yo a Dios le pido  
Que si me muero sea de amor  
Y si me enamoro sea de vos  
Y que de tu voz \_\_\_\_\_ (ser) este corazón.  
Todos los días, a Dios le pido...

(Juanes)

*Después de escuchar la canción*

1. ¿Qué le pidió a Dios el cantante?

2. Y ahora tú, ¿qué le pides a la vida? ¿Qué le exiges a la sociedad? ... **¿Qué deseos de Navidad/Año Nuevo?**



Profesora: Ana Varela

# Calendario Navideño

| lunes   | martes  | miércoles   | jueves  | viernes  | sábado | domingo |
|---|---|---|---|--|--------|---------|
| 21  |  | 23  |  |  | 26     | 27      |
|  | 29  | 30  |  |  | 2      | 3       |
| 4   |  |  |   |  |        |         |

Folheto de divulgação do concurso de Natal

## Concurso de Navidad

Escribe tu mejor Deseo de Navidad o de Año Nuevo y gana premios

Se van a premiar las mejores frases escritas en

- Español
- Portugués
- Francés
- Inglés
- Alemán



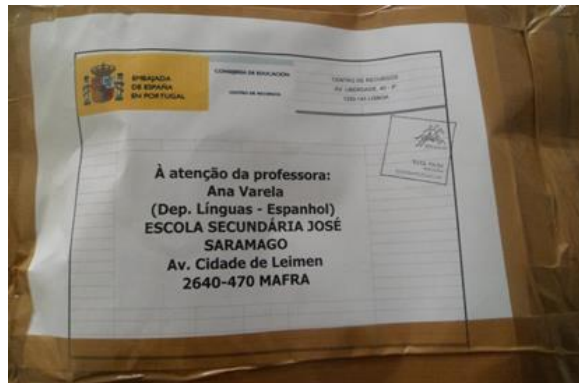
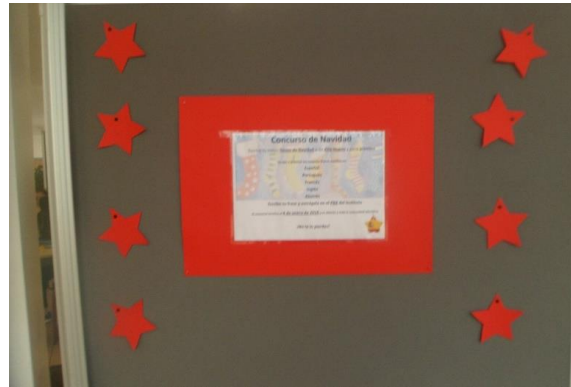

Escribe tu frase y entrégala en el PBX del Instituto

El concurso termina el 4 de enero de 2016 y es abierto a toda la comunidad educativa

**¡No te lo pierdas!**



Divulgação do concurso, caixa para colocação dos desejos e prémios pedidos à Consejería e à editora AREAL Editores



## Anexo 6: Planificação e plano da aula 2



## Planificación

| La inmigración a debate<br>(Unidad 4 - Ciudadanos Europeos) |   |  |
|---|---|--|
| <b>Instituto:</b><br>Escola Secundária José Saramago        | <b>Curso :</b><br>11º LH3                     | <b>Tiempo estimado:</b><br>135 minutos – 5 de enero<br>135 minutos – 7 de enero<br>45 minutos – 8 de enero |
|   | <b>Fechas:</b><br>5,7 y 8 de enero de<br>2016 | <b>Profesora Responsable:</b> Ana Varela   |

### Objetivos Específicos

- .Conocer las tradiciones navideñas del Día de los Reyes Magos
- . Leer con expresividad y corrección
- . Comprender e interpretar información leída
- . Introducir el contexto socio-cultural de la ciudadanía, personajes y lucha por la paz
- . Conocer y utilizar léxico relacionado con los derechos y deberes de los ciudadanos
- .Comprender información de un video y seleccionarla para contestar a preguntas dirigidas
- .Practicar el uso de vocabulario y expresiones para dar/pedir opinión y mostrar acuerdo/desacuerdo.
- . Expresar opinión basada en argumentos y defender una idea
- .Fomentar el desarrollo de la destreza oral mediante diferentes tipos de interacción entre los estudiantes.
- .Preparar argumentos basados en información leída/conocida
- .Participar activamente en un debate defendiendo el role atribuido al grupo

### Tarea final

- .Participar activamente en un debate
- .Argumentar un punto de vista utilizando expresiones adecuadas para expresar acuerdo/desacuerdo

### Contenidos

#### Léxicos

Personajes y lucha por la paz  
 Derechos y deberes de los ciudadanos

#### Gramaticales

Estructuras lingüísticas para expresar acuerdo y desacuerdo total o parcial

#### Funcionales

Opinar y argumentar  
 Expresar acuerdo y desacuerdo  
 Valorar

#### Socioculturales

Ciudadanía (derechos y deberes de los ciudadanos)  
 Personajes y lucha por la paz

### Actividades

- 1.Introducción al tema de los Reyes Magos (que se conmemorará mañana – para el grupo con clase día 5 de enero - o que se conmemoró el día anterior – para el grupo con clase día 7 de enero) con preguntas a los alumnos sobre los conocimientos generales del tema
2. Muestra de imágenes relativas al día de los Reyes Magos (roscón de Reyes; carbón dulce; Cabalgata de Reyes)
- 3.Visualización de un video: Cabalgata de Reyes en Madrid
- 4.Lectura silenciosa del texto 'Un Rey Mago muy especial' y preparación de la lectura expresiva para lectura en clase (algunos alumnos)
- 5.Lectura expresiva del texto 'Un Rey Mago muy especial'
6. Realización de una pequeña ficha de trabajo sobre el texto leído (interpretación; sinónimos; antónimos; definiciones)
- 7.Visualización del vídeo 'El árbol en el camino' - manual *Endirecto.com 5*, p.63
8. Realización del ejercicio A y B de la página 63 del manual
9. Conversación sobre qué figuras/personalidades conocen los alumnos que lucharon por cambiar el mundo (Nelson Mandela; Gandhi; Malala Yousafzai;...)
10. Trabajo en parejas: realización del ejercicio 5 de la página 65 del manual (con apoyo de *Internet* para las pesquisas)
- 11.Visualización de un pequeño video sobre Malala Yousafzai (con respuesta a preguntas conocidas previamente) seguida de una puesta en común sobre las informaciones escuchadas
12. Realización del ejercicio 4 de la p. 64 del manual (apoyo en la carta de los derechos humanos)
13. Visualización de un pequeño video sobre los refugiados sirios que servirá de tema a un debate
- 14.Preparación del debate 'Inmigración siria' – argumentos a favor y en contra
15. Debate

### Estrategias Metodológicas

Actividades:

- .en gran grupo;
- .en pequeños grupos;
- .individuales.

### Recursos

- . Cuaderno
  - . Ficha de trabajo con el texto 'Un Rey Mago muy especial'
  - .Ficha Informativa (Derechos humanos)
  - .Ficha de apoyo al debate
  - . Pizarra
  - . Manual
- Endirecto.com 5*: páginas 14, 63 y 65
- . Vídeos de *youtube*
- <https://www.youtube.com/watch?v=D9cqhZpa-28> - Cabalgata de Reyes
- <https://www.youtube.com/watch?v=H8OZThV-NJY> –Malala Yousafzai
- <http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/mueren-18-personas-mar-eg-geo-cuando-intentaban-llegar-grecia/3414782/> - Noticia sobre los refugiados sirios

### Evaluación/Indicadores de aprendizaje

#### Observación directa

Los alumnos:

- . defienden sus puntos de vista basados en argumentos
- . participan activamente en el debate
- . utilizan expresiones adecuadas para expresar acuerdo y desacuerdo

#### Rubrica de evaluación del debate

**Plan de las clases – 05/01/2016 y 07/01/2016**

| <b>Actividad</b>   | <b>Desarrollo</b>  | <b>Tiempo aproximado</b> |
|--|--|--------------------------|
| 1. Introducción al tema de los Reyes Magos con preguntas a los alumnos sobre los conocimientos generales del tema                        | La profesora refiere a los alumnos la fecha navideña del 6 de enero, preguntándoles qué conocen de las tradiciones de España. Se habla un poco de las festividades que forman parte de las Navidades españolas (comparándolas a las portuguesas en sus semejanzas y diferencias). Se enseñan imágenes relativas al Día de Reyes y a la Cabalgata de Reyes (roscón de Reyes; regalos; carbón dulce; Cabalgata de Reyes; etc.). Se ve un video del desfile de Reyes en Madrid.   | 15 min.                  |
| 2. Muestra de imágenes relativas al día de los Reyes Magos   |  |                          |
| 3. Visualización de un video: Cabalgata de Reyes en Madrid   |  |                          |
| 4. Lectura silenciosa del texto 'Un Rey Mago muy especial' y preparación de la lectura expresiva para lectura en clase (algunos alumnos) | Se piden voluntarios para la lectura (en voz alta) del texto 'Un Rey Mago muy especial' y se distribuyen las copias del texto señalado con las diferentes intervenciones (para que los alumnos se preparen para la lectura).<br>Se hace un pequeño ejercicio de motivación para la lectura: la profesora pregunta al grupo que les parece el título y la imagen del texto (lo que sugieren la palabra "especial" del título y la moto de la imagen).<br>El grupo lee el texto en silencio y de seguida los alumnos voluntarios leen en voz alta (y expresivamente) el texto. | 15 min.                  |
| 5. Lectura expresiva del texto 'Un Rey Mago muy especial'  |  |                          |
| 6. Realización de una pequeña ficha de trabajo sobre el texto leído  | Los alumnos realizan una ficha de trabajo sobre el texto (dónde se practica el amplio del vocabulario a través de ejercicios de sinónimos, antónimos y definiciones. Los alumnos deben buscar palabras en el diccionario caso lo necesiten). Con las preguntas de interpretación del texto se inicia el tema de la lucha por la justicia.  | 15 min.                  |
| 7. Visualización del vídeo 'El árbol en el camino'   | Se ve el video del <i>youtube</i> 'El árbol en el camino' (referido en la página 63 del manual) y se realizan los ejercicios 2A y 2B (a partir de los cuales se habla de los personajes de la historia que han luchado para cambiar algo en el mundo/que han luchado por una idea: Nelson Mandela; Madre Teresa de Calcutá; Gandhi; Malala Yiusafzai; ...).  | 20 min.                  |
| 8. Realización del ejercicio A y B de la página 63 del manual  |  |                          |
| 9. Conversación sobre qué figuras/personalidades conocen los alumnos que lucharon por cambiar el mundo                                   |  |                          |

|  |  |                          |
|--|--|--------------------------|
| 10. Trabajo en parejas: realización del ejercicio 5 de la página 65 del manual (con apoyo de <i>Internet</i> para las pesquisas) | Realización del ejercicio 5 de la página 65 del manual. Trabajo en parejas y con apoyo de <i>Internet</i> para las pesquisas sobre las personalidades de lucha por los derechos humanos.                       | 15 min.                  |
| 11. Visualización de un pequeño video sobre Malala Yousafzai   | Visualización de un video sobre la lucha de Malala Yousafzai (con respuesta a preguntas direccionadas y conocidas previamente) seguida de una puesta en común sobre las informaciones escuchadas.              | 10 min.                  |
| 12. Realización del ejercicio 4 de la p. 64 del manual (apoyo en la carta de los derechos humanos)                               | Entrega de una ficha informativa con los derechos humanos para apoyar la realización del ejercicio 4 de la página 64. Realización en gran grupo del ejercicio.   | 15 min.                  |
| 13. Visualización de un pequeño video sobre los refugiados sirios que servirá de tema a un debate                                | Visualización de un pequeño video sobre los refugiados sirios que servirá de tema a un debate.   | 5 min.                   |
| 14. Preparación del debate   | Preparación en grupo de los argumentos para el debate (lectura de noticias; pesquisa de informaciones; discusión de ideas y registro de los argumentos). Se les da a los alumnos una ficha de apoyo al debate. | 25 min.                  |
| <b>Plan de la clase – 08/01/2016</b>   |  |                          |
| <b>Actividad</b>   | <b>Desarrollo</b>  | <b>Tiempo aproximado</b> |
| 15. Debate sobre la Inmigración siria  | Debate en gran grupo (mitad de los alumnos defiende la entrada de inmigrantes sirios en Europa y la otra mitad rechaza la idea).   | 30 min.                  |
| 16. Registro de conclusiones y consideraciones finales   | Registro de las conclusiones del debate.   | 15 min.                  |



## Ficha de Trabajo - Español

11º LH 3

Profesora Responsable:  
Ana Varela

Nombre: \_\_\_\_\_



### 1. Lea el siguiente texto.

#### **Un Rey Mago muy especial**

Los teléfonos de la empresa de mensajería El Rayo Veloz no habían dejado de sonar desde la primera hora de la mañana. Ya estaba próxima la Navidad y el transporte de paquetes, cada día más intenso, había obligado a coger nuevos empleados. Sentado en una de las sillas de la oficina, Adrián pasaba una y otra vez las hojas del periódico, incapaz de leer  
5 más allá de los titulares. Era su primer día de trabajo y no podía evitar que el nerviosismo lo dominara.

Sus compañeros fueron saliendo a hacer diversos encargos. Cuando volvió a sonar el teléfono, supo que esta vez le tocaría a él. Después de colgar, su jefe le dijo:

—Adrián, aquí tienes tu primer servicio. Hay que recoger un sobre en la calle Pingüino,  
10 54; tienes la dirección completa en esta nota. Allí ya te indican adonde hay que llevarlo.

Adrián salió del local y subió a su moto. No hacía frío, pero el cielo estaba encapotado y caía una lluvia fina que les daba a las calles un aire triste. Tendría que andar con cuidado, solo le faltaba comenzar con un accidente.

Pronto llegó al sitio indicado, una calle en la parte céntrica de la ciudad. Ya en el  
15 edificio, subió al 6º I. Después de varias llamadas en el timbre, le abrió la puerta una mujer que parecía llevar encima la ropa de medio armario. Tendría unos cincuenta años, y lo primero que llamaba la atención era su nariz colorada y sus ojos enrojecidos. Aquella señora tenía un resfriado de los buenos, no había más que verla.

—Buenos días. ¿Doña Pilar Merlón? Soy de la mensajería El Rayo Veloz. ¿Es aquí donde  
20 hay que recoger un sobre?

—Sí, es aquí. ¡Ya pensaba que no llegarías nunca! —contestó la mujer—. Aguarda un momento, que lo voy a buscar.

Volvió al poco tiempo con un sobre acolchado en la mano. Se lo entregó a Adrián, al tiempo que le decía:

25 —Tienes que llevarlo cuanto antes al colegio Los Robles, en la Avenida de la República. ¿Sabes dónde es?

—Sí, señora. Es el que queda en el barrio del Ensanche, he pasado muchas veces por delante de él.

30 —Pues es imprescindible que vayas a hora mismo. Yo doy clases allí, pero hoy no puedo ir, tengo una gripe tremenda —le explicó la mujer—. Dentro de este sobre van los boletines de notas de mi curso, se los tienen que entregar hoy a los alumnos. Cuando llegues, preguntas por el director y se lo das a él. ¿Me has entendido bien?

—Sí, señora, está todo clarísimo. Ahora firme aquí.

35 La mujer firmó el recibo justificatorio y, sin despedirse, cerró la puerta de golpe. Desconcertado, Adrián bajó otra vez a la calle. Encendió la moto y se dirigió al Ensanche. ¿Así que en aquel sobre iban los boletines de notas? Recordó sus años escolares, la sensación de miedo que siempre tenía cuando le daban las notas, la expresión de enfado de sus padres al leer su boletín. La escuela había sido para él una tortura continua, le había costado mil esfuerzos ir aprobando los cursos.

40 ¿Qué calificaciones pondría aquella tal doña Pilar? Le había parecido ver en ella una expresión amarga, y no solo por la gripe. Seguro que allí, dentro del sobre, había un montón de suspensos. ¡Pobres chavales! A algunos de aquellos niños les iban a amargar la Navidad, como tantos años le había pasado a él. ¡Adiós a los regalos de Reyes!

45 La idea le vino a la cabeza de repente, como un fogonazo. Miró el reloj, que marcaba las diez y media. Aquel colegio no estaba lejos, tenía tiempo de sobra.

Aparcó la moto delante de una cafetería que le pareció tranquila. Entró y se sentó en una mesa del fondo, alejada de cualquier ruido. Pidió un café con leche y un cruasán, había que celebrar el primer día de trabajo. Después abrió el sobre con mucho cuidado. Dentro estaban los boletines de notas: veinticinco cuadernillos de tapa verde con los nombres de los  
50 alumnos de 5.º B ordenados alfabéticamente.

Abrió algunos, al azar. ¡Su intuición no le había fallado! Aquella profesora debía ser de las que gozaban poniendo notas bajas, pues en varias materias aparecían las temidas letras N. M. que indicaban la calificación insuficiente, acompañadas de abundantes signos negativos. ¡Aquella injusticia precisaba de su intervención!

55           Le pidió al camero que le vigilase el casco y el sobre, pues debía salir un momento. Ya en la calle, no tuvo que buscar mucho, pues unos pocos portales más adelante encontró la papelería que buscaba.

          Entró en ella y compró un corrector y un rotulador exactamente igual al utilizado por la profesora. Después volvió para la cafetería. Se sentó otra vez, ordenó todos los materiales sobre la mesa y se dispuso a comenzar la labor.

60           La primera alumna era Álvarez Montenegro, Cristina. Tenía cinco P. A., alguno de ellos acompañado de signos negativos, y dos N. M. Adrián borró con pericia los N. M. y escribió P. A. por encima, imitando la letra de la profesora. Los signos negativos pronto se transformaron en positivos, eso era lo más fácil de arreglar.

65           Lo más difícil estaba abajo, en el apartado dedicado a «Observaciones». En él, doña Pilar había escrito: «Cristina debe trabajar más. Y tiene que mejorar su atención en clase». Aquello sí que era un reto para la habilidad de Adrián, pues debía imitar muy bien la letra. Hizo varias pruebas en las servilletas de papel, hasta conseguir una caligrafía que se asemejaba mucho a la de la profesora.

70           En el espacio que quedaba en blanco, Adrián añadió: «Como es una niña muy lista, estoy segura de que lo conseguirá. Deben animarla mucho para que coja más confianza en sí misma». Al acabar, revisó toda la página. ¡Le había quedado estupenda! ¡Aquella Cristina iba a ser la reina de la casa durante las fiestas de Navidad!

          A continuación, cogió el segundo boletín: Antúnez Novo, Miguel. Al abrirlo, lo inundó una súbita corriente de solidaridad con aquel niño. ¡El boletín estaba repleto de llamativos N. M. y de signos negativos!

75           Adrián decidió dejarle el N. M. en Matemáticas, tampoco era cuestión de pasarse de listo y levantar sospechas. El resto se lo transformó todo. Lo peor era el apartado de «Observaciones», donde la profesora había sido contundente y cruel: «Miguel no atiende ni trabaja. Su comportamiento es pésimo». En un intento de arreglarlo, Adrián añadió: «Aun así, es un niño con un gran corazón, siempre dispuesto a ayudar a los demás. Si todos lo animamos, mejorará mucho en los próximos meses».

80           Satisfecho con el resultado, cogió el tercer boletín. Asís-Torreblanca de la Merced, Carlota María. ¡Impresionante! Todos eran P. A. y signos positivos. Lo asaltó la tentación de suspenderle alguna, pero decidió dejarlo tal como estaba, la pobre niña no tenía culpa. Leyó después el comentario de las «Observaciones»: «Carlota es una alumna ideal: obediente, aplicada, formal. Mi enhorabuena más cálida». Adrián añadió a continuación el siguiente

comentario: «Sin embargo, no le vendría mal jugar más con los compañeros, no todo va a ser estudiar. ¡Anímenla a divertirse!».

90 Y así, uno a uno, Adrián fue arreglando todos los boletines. El último, Zamora Zunzunegui, Andrés, también debía ser un chaval de los que la profesora tenía atragantados, porque precisó entregarse a fondo para que pudiera tener unas fiestas de Navidad felices. Satisfecho, Adrián volvió a colocar los boletines como estaban y cerró el sobre de nuevo. Pagó y salió de la cafetería, mientras notaba cómo una cálida alegría le recorría todo el cuerpo.

95 Aquellos chavales de 5.º B tendrían unas vacaciones afortunadas, mejores que ningún año. Y hasta doña Pilar tendría su regalo, pues todos los alumnos trabajarían mejor en los próximos meses. Nadie mejor que él sabía lo poderosas que pueden ser unas palabras de estímulo, dichas por alguien que te quiere.

Había parado de llover, hasta entonces no se había dado cuenta. Entre las nubes se  
100 abrían algunos trozos de cielo azul. Por uno de ellos asomó el sol, y sus rayos acariciaron la cara de Adrián. Como la estrella de Oriente que había guiado a los Reyes Magos por el desierto, aquel sol salía para guiarlo a él por las calles de la ciudad. Así se sentía Adrián, como un nuevo Rey Mago, cabalgando en su moto, con aquel sobre cargado de regalos que pronto repartirían entre los niños y niñas.

105 ¡Qué empleo tan estupendo el de El Rayo Veloz! Además de cumplir con su trabajo, podía repartir alegría casi sin esforzarse. «Esta será una Navidad distinta —pensó, al tiempo que en su cara se dibujaba una sonrisa—. ¡El cuarto Rey Mago recorre en secreto las calles de la ciudad!».

Agustín Fernández Paz  
Ana Garralón

*El gran libro de la Navidad, 2003*

## **2. Conteste a las siguientes preguntas.**

2.1 ¿Cuál era el primer encargo de Adrián?

2.2 ¿Por qué razón cambió Adrián su tarea inicial?

2.3 ¿Está de acuerdo con la acción de Adrián? Justifique.

## Anexo 8: Ejercicio sobre Malala (após visionamento de vídeo)



Español – 11º LH3  
2015/16

### Malala Yousafzai

Conteste a las preguntas tras ver el video.

<https://www.youtube.com/watch?v=H8OZThV-NJY>



1. ¿Cuál el objetivo de los talibanes al tirotear a Malala?
2. ¿Cómo combate Malala la violencia?
3. ¿Qué personalidades han inspirado a Malala en su lucha?
4. ¿Qué reconocimiento la revista TIME le ha dado a Malala Yousafzai?

## Anexo 9: Materiais de apoio ao debate

### Ficha de apoio al debate



#### Estructuras para expresar acuerdo o desacuerdo.

(También en la página 14 del manual *Endirecto. com 5*)

Profesora Responsable: Ana Varela

| Expresar acuerdo  | Expresar acuerdo parcial  | Expresar desacuerdo  |
|---|---|--|
| Sí, claro.<br>Sin duda.<br>Desde luego,<br>Sí, eso es verdad.<br>Sí, estoy de acuerdo con eso.<br>Tienes razón<br>Es verdad/cierto<br>Desde luego (que sí)<br>De acuerdo.<br>Por supuesto.<br>Claro/Exacto/Perfecto | Sí, puede ser, pero...<br>Puede que tengas razón, pero...<br>Yo estoy de acuerdo, sin embargo...<br>Sí, es probable.<br>Bueno, en parte sí, pero... | Yo no lo creo.<br>No, qué va.<br>No, en absoluto.<br>De ninguna manera.<br>A mí eso me parece una tontería.<br>Pues yo no creo que eso sea verdad.<br>No estoy de acuerdo (con).<br>(yo) no lo veo así.<br>Eso no es así/verdad. |

#### Expresiones para enumerar argumentos.

| Enumerar argumentos: | Primer argumento  | Segundo argumento   |
|----------------------|---|---|
|                      | Para empezar...<br>En primer lugar...<br>Por un lado/por una parte... | Para seguir...<br>En segundo lugar...<br>Por otro lado... |

#### Sobre el debate:

No se trata de imponer sus puntos de vista sino de convencer al otro a través de la exposición y la argumentación.

Es importante que cumplan las reglas definidas de antemano: dejar hablar a los otros, respetar los puntos de vista contrarios y enfocar la actividad con mente abierta para aceptar cambiar de postura.

El espacio de debate es un lugar sin juicios donde somos libres de expresar nuestros puntos de vista siempre y cuando sea de forma constructiva.

#### **Es fundamental:**

- ✓ Preparar bien los argumentos/refuerzo de ideas (desde luego pensado que el otro grupo va a rebatir);
- ✓ Dominar y plantear claramente el tema (datos precisos suelen ser buenos argumentos);
- ✓ Estar bien organizado y colaborar con los demás compañeros del grupo;
- ✓ Defender el role del grupo (aunque no sea nuestra idea personal);
- ✓ Participar con energía y aportar siempre algo al que ha sido dicho;
- ✓ Respetar los diferentes puntos de vista (no impide cuestionarlos).
- ✓ Respetar su turno para hablar.





## Vídeos do youtube

<https://www.youtube.com/watch?v=D9cqhZpa-28> - Cabalgata de Reyes

<https://www.youtube.com/watch?v=2ont7Ab7280>- El árbol en tu camino

<https://www.youtube.com/watch?v=H8OZThV-NJY> – Malala Yousafzai

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/mueren-18-personas-mar-egeo-cuando-intentaban-llegar-grecia/3414782/> - **Noticia sobre los refugiados sirios**



¿Quién es Malala Yousafzai y por qué es ahora icono de liberta...



El Arbol en tu Camino



LOS REYES MAGOS - CABALGATA DE MADRID 2015



mueren-18-personas-mar-egeo-cuando-intentaban-llegar-grecia



## Planificación

| El Museo del Prado de visita a nuestro Instituto |  |  |
|--|--|--|
| Instituto:<br>Escola Secundária José Saramago    | Curso :<br>11º LH2                       | Tiempo estimado:<br>135 minutos – 19 de enero<br>135 minutos – 24 de enero |
|  | Fechas:<br>19 y 24 de febrero<br>de 2016 | Profesora Responsable: Ana Varela  |

### Objetivos Específicos

- . Promover el contexto socio-cultural del arte
- . Conocer el Museo del Prado
- . Utilizar léxico relacionado con la pintura
- . Conocer algunas obras de la pintura española
- . Hacer búsquedas en Internet sobre cuadros y pintores españoles
- . Seleccionar información de un texto para la construcción de diapositivas
- . Contribuir para la realización de un *powerpoint* (sobre algunas de las obras del Museo del Prado)
- . Utilizar correctamente el vocabulario conocido
- . Desarrollar la capacidad para la interpretación de imágenes plásticas

### Tarea final

- . Construcción de un *powerpoint* sobre algunas obras del Museo del Prado (cuyas reproducciones están expuestas en el atrio del Instituto). Se colgará el *powerpoint* en la página *web* del Instituto para que toda la comunidad educativa lo conozca.

### Contenidos

#### Léxicos

El arte (pintura)

#### Gramaticales

Comparativos

Verbo gustar y similares

#### Funcionales

Expresar impresiones

Expresar gustos

Describir

#### Socioculturales

Arte

El Museo del Prado

Varios cuadros de pintores españoles de diferentes épocas

### Actividades

1. Introducción al tema del arte
2. Visualización de un video sobre El Museo del Prado
3. Descripción oral de algunas pinturas
4. Ejercicios de vocabulario – ficha de trabajo

|  |
|--|
| 5. Juego de “pinturas habladas” - para hablar y dibujar  |
| 6. Creación de un <i>powerpoint</i> sobre las obras del Museo del Prado (expuestas en la escuela)  |
| <b>Estrategias Metodológicas</b>   |
| Actividades:<br>.en gran grupo;<br>.en parejas<br>.individuales.   |
| <b>Recursos</b>  |
| . Cuaderno<br>. Hoja para dibujar<br>.Ficha de apoyo a la realización del <i>PowerPoint</i> (orientaciones para las diapositivas)<br>.Ordenador<br>. Pizarra<br>. Videos del <i>youtube</i> :<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=KN1IB7Ut8Wc">https://www.youtube.com/watch?v=KN1IB7Ut8Wc</a> - Bienvenido. Museo del Prado<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=FVI2AVD_m9g">https://www.youtube.com/watch?v=FVI2AVD_m9g</a> - Enigma del museo del Prado |
| <b>Evaluación/Indicadores de aprendizaje</b>   |
| <b>Observación directa</b><br>Los alumnos:<br>. Utilizan correctamente el vocabulario para la descripción de las pinturas<br>. Participan activamente en la realización del <i>powerpoint</i>  |

| Plan de las clases – 19/02/2016 y 24/02/2016  |  |                   |
|---|--|-------------------|
| Actividad   | Desarrollo   | Tiempo aproximado |
| 1. Introducción al tema del arte  | La profesora distribuye una hoja decorada en el borde (moldura) a los alumnos y les pregunta cuál les parece que va a ser el tema de trabajo en clase. Se habla del arte y sobre los conocimientos del tema (sea el arte portugués, español u otro) y de los museos. Se refiere que esta semana no va a ser necesario visitar un museo, pues el Museo del Prado ha venido hasta el Instituto. Se habla de las pinturas expuestas en el atrio de la escuela y enseguida se ve un pequeño video sobre el Museo del Prado para que los alumnos lo conozcan.     | 15 min.           |
| 2. Visualización de un video sobre El Museo del Prado   |  |                   |
| 3. Descripción oral de algunas pinturas   | Se enseñan algunas de las obras de la exposición y se les pide a los alumnos para las describir y comentarlas (expresar las primeras impresiones y gustos). La profesora añade información sobre cada una de las obras comentadas y se registra el vocabulario relacionado con las pinturas. (Tras la visualización de las dos primeras pinturas, se ve el video del <i>youtube</i> 'Enigma del museo del Prado' para llamar a la atención para algunos detalles y se da a conocer el escritor Javier Sierra que aparece en el video)                        | 25 min.           |
| 4. Ejercicios de vocabulario  | Se hacen ejercicios de vocabulario (ficha de trabajo) para trabajar el vocabulario sobre pintura. Se corrigen los ejercicios en seguida.   | 25 min.           |
| 5. Juego de "pinturas habladas" - para hablar y dibujar   | Se divide el grupo de alumnos en dos y se les pide a un grupo un dibujo de lo que los otros estudiantes van a describir (una pintura del Prado). Los alumnos que van a dibujar hacen preguntas sobre la pintura a sus compañeros (de manera a obtener detalles). Se cambian los roles (con una otra pintura) y al final se enseñan los dibujos y las pinturas originales. En esta tarea la profesora ayuda a los alumnos con el vocabulario (se objetiva el amplio de las palabras ya conocidas).  | 25 min.           |
| 6. Creación de un <i>powerpoint</i> sobre las obras del Museo del Prado (expuestas en la escuela) | En parejas, los alumnos buscan en internet información relevante para la construcción de diapositivas (hay que seguir las orientaciones de la ficha de apoyo). Elaboración de un <i>powerpoint</i> ya definido por la profesora. Los alumnos acceden al <i>powerpoint</i> a través de un correo electrónico creado para la actividad ( <a href="mailto:espanholnasaramago@gmail.com">espanholnasaramago@gmail.com</a> ). Cuando terminen, las parejas envían las diapositivas para la profesora. Se colgará el <i>powerpoint</i> en la página del Instituto. | 45 min.           |

## Anexo 10: Imagens da Exposição





## Ficha de Trabajo

11º LH2

### El Museo del Prado de visita a nuestro Instituto

#### ¿Conoces el Museo del Prado?

1. Completa el texto con las palabras del recuadro:

|                    |                     |                    |
|--------------------|---------------------|--------------------|
| <i>.abanico</i>    | <i>.visita</i>      | <i>.artístico</i>  |
| <i>.pinacoteca</i> | <i>.recorrido</i>   | <i>.obras</i>      |
| <i>.maestras</i>   | <i>.colecciones</i> | <i>.esculturas</i> |

Una visita a Madrid es impensable sin un \_\_\_\_\_, al menos durante una mañana, por el Museo del Prado. En esta gran \_\_\_\_\_, una de las mejores del mundo, la pintura europea se muestra en todo su esplendor. El Museo Nacional del Prado es un lugar de obligada \_\_\_\_\_ tanto si se está de paso como si se vive en Madrid. El Museo guarda una de las \_\_\_\_\_ de arte más importantes del mundo, y pasear por sus enormes salas es un regalo para la vista.

En sus salas pueden verse \_\_\_\_\_ de las escuelas española, italiana y flamenca. Su colección consta de 8.600 cuadros y más de 700 \_\_\_\_\_ por lo que es recomendable preparar antes la visita.

Recomendamos el Museo del Prado porque el Prado es un referente \_\_\_\_\_ mundial. Cualquier sala esconde joyas de las que disfrutar. El Museo ofrece un gran \_\_\_\_\_ de actividades adicionales para niños, adolescentes y familias.

Texto adaptado de [www.conmishijos.com](http://www.conmishijos.com)

#### Vamos a hablar de pintura

2. Coloca el número de la definición en la palabra que le corresponda.

|  |                    |
|--|--------------------|
| 1. Tabla de madera del pintor ovalada con una perforación para introducir el dedo pulgar donde el pintor mezcla los colores. | <i>Pincelada</i>   |
| 2. Pintura también llamada "naturaleza muerta" que incluye vajilla, frutas, animales muertos, pescados, etc.                 | <i>Bodegón</i>     |
| 3. Soporte que emplean los pintores para colocar el lienzo.  | <i>Perspectiva</i> |
| 4. Diferencias notables entre las zonas de luz y de sombras.   | <i>Color</i>       |

|   |                    |
|---|--------------------|
| 5. Aplicación de pincel con pintura. Puede ser tenue, pastosa, grande, lenta, etc.  | <b>Composición</b> |
| 6. Cada una de las siete radiaciones luminosas en que se descompone la luz solar a través del prisma.   | <b>Caballete</b>   |
| 7. Manera de ordenar y disponer las figuras y colores de un cuadro. El artista puede hacerlo de acuerdo a unos principios (simetría, perspectiva, etc.) o con total libertad. | <b>Paleta</b>      |
| 8. Variación de un color por efecto de la cantidad de blanco o negro o por la incorporación de otro color.  | <b>Contraste</b>   |
| 9. Artificio para sugerir sobre una superficie plana efecto de profundidad y distancia. Se distingue una perspectiva lineal y aérea.  | <b>Tono</b>        |

### A descubrir los personajes del cuadro

3. Rellena la ficha técnica del cuadro con las informaciones dadas.

Autor: Diego Velázquez

Nombre: \_\_\_\_\_

Estilo: \_\_\_\_\_

Técnica: \_\_\_\_\_

Tamaño: \_\_\_\_\_

Año: \_\_\_\_\_



**Las Meninas o La familia de Felipe IV**, 1656, (Barroco), Óleo sobre lienzo, 318 x 276 cm., Museo del Prado, Madrid (ES)

4) Con los siguientes datos, descubre el nombre de cada uno de los personajes del cuadro y escríbelo al lado de cada número.

a) En el cuadro hay dos enanos. El nombre de la mujer es Mari Bárbola.

b) El pintor se retrató a sí mismo en este cuadro.

c) La figura principal es la infanta Margarita (hija de Felipe IV).

d) El padre de la infanta y su esposa aparecen reflejados en un espejo.



e) Las damas de la princesa se llamaban doña Isabel de Velasco y doña María Agustina Sarmiento de Sotomayor.

f) Al fondo de la sala se ve a Don José Nieto Velázquez.

g) Doña María Agustina Sarmiento está a la izquierda del personaje principal del cuadro.

h) La esposa del rey se llamaba Mariana de Austria.

i) La Camarera Mayor de la princesa, Doña Marcela de Ulloa, está detrás de Doña Isabel de Velasco.

j) El enano que está jugando con el perro se llama Nicolasito Pertusato.

k) El hombre que está a la derecha de la Camarera Mayor de la princesa se cree que se llamaba Diego Ruiz y que fue obispo de Pamplona.

|    |  |
|----|--|
| 1  |  |
| 2  |  |
| 3  |  |
| 4  |  |
| 5  |  |
| 6  |  |
| 7  |  |
| 8  |  |
| 9  |  |
| 10 |  |
| 11 |  |

*Contra toda la opinión, no son los pintores sino los espectadores  
quienes hacen los cuadros.*

Marcel Duchamp (1887-1968) Pintor francés

**Podrás registrar aquí todo el vocabulario nuevo y relacionado con la Pintura**

La profesora responsable

Ana Varela

Anexo 13: "Juego de pinturas habladas"

Bodegón de caza, hortalizas y frutas- Pintura de Juan Sánchez Cotán (1602)



Desenho de aluno a partir da descrição oral da pintura acima



Cristina da Suécia a cavalo – pintura de Sébastien Bourdon (1616-1671)



Desenho de aluno a partir da descrição oral da pintura acima




Anexo 14: Ficha de apoio à construção do *PowerPoint*, seguida de alguns exemplos dos diapositivos criados e da respetiva grelha de avaliação



*Ficha de apoio  
Powerpoint*



... de visita a nuestro Instituto  
 Escola Secundária José Saramago

| Diapositivas | Imágenes/textos  | Hecho |
|--------------|--|-------|
| 1            | ✓ Imagen de presentación del PPT + Título  | ✓     |
| 2            | ✓ Imagen del Museo del Prado<br>✓ 1 a 2 párrafos de presentación del museo   |       |
| 3            | ✓ Morada del museo/Ubicación<br>✓ Mapa<br>✓ Contactos  |       |
| 4            | ✓ Horario<br>✓ Precios   |       |
| 5            | ✓ Imagen + texto sobre la Consejería de Educación (préstamo de las obras)  | ✓     |
| 6            | ✓ Imagen de la obra de Tiziano: <i>Carlos V en la batalla de Mühlberg</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista   |       |
| 7            | ✓ Imagen de la obra de El Greco: <i>La Trinidad</i> (1577-1580) + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista   | ✓     |
| 8            | ✓ Imagen de la obra de El Greco: <i>El caballero de la mano en el pecho</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista   |       |
| 9            | ✓ Imagen de la obra de Eduardo Rosales: <i>Doña Isabel la Católica dictando su testamento</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista                           |       |
| 10           | ✓ Imagen de la obra de Francisco de Goya: <i>La maja vestida</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista  |       |
| 11           | ✓ Imagen de la obra de Francisco de Goya: <i>El quitasol</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista  |       |
| 12           | ✓ Imagen de la obra de Francisco de Goya: <i>El tres de mayo de 1808 en Madrid o los fusilamientos del tres de mayo</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista |       |

|       |  |   |
|-------|--|---|
| 13    | ✓ Imagen de la obra de Francisco de Goya: <i>La familia de Carlos IV</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista                              |   |
| 14    | ✓ Imagen de la obra Alberto de Durer: <i>Autorretrato</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista   |   |
| 15    | ✓ Imagen de la obra de Sandro Botticelli: <i>La historia de Nastagio degli Onesti</i> , 3º episodio + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista   |   |
| 16    | ✓ Imagen de la obra de Bartolomé Esteban Murillo: <i>Los niños de la concha</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista                       |   |
| 17    | ✓ Imagen de la obra de Peter Paul Rubens: <i>El juicio de Paris</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista                                   |   |
| 18    | ✓ Imagen de la obra de Bartolomé Esteban Murillo: <i>La Inmaculada Concepción de los Venerables</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista   |   |
| 19    | ✓ Imagen de la obra de Diego Velázquez: <i>La fragua de Vulcano</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista                                   |   |
| 20    | ✓ Imagen de la obra de Diego Velázquez: <i>El príncipe Baltasar Carlos a caballo</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista                  |   |
| 21    | ✓ Imagen de la obra de Diego Velázquez: <i>Las Meninas</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista  |   |
| 22    | ✓ Imagen de la obra de José Madrazo y Agudo: <i>La muerte de Viriato, jefe de los lusitanos, 1807</i> + pequeño texto sobre la obra o sobre el artista | ✓ |
| 23-25 | ✓ Referencias  |   |

### Atención

- ✚ Para acceder a los documentos (powerpoint y ficha de apoyo/orientaciones): Correo electrónico - [espanholnasaramago@gmail.com](mailto:espanholnasaramago@gmail.com) / Contraseña - museodelprado
- ✚ A utilizar en las diapositivas: Letra tipo Verdana/ tam. 14 a 18 – la más grande siempre que sea posible/ espacio entre líneas 1,5
- ✚ Todos los grupos/parejas deben rellenar las Referencias (diapositivas 23 a 25) referentes al trabajo hecho. (tam. 12 – para la letra de las Referencias)
- ✚ Terminada la tarea, enviar las diapositivas para el correo: [anavarela@esjs-mafra.net](mailto:anavarela@esjs-mafra.net)



¡Buen trabajo!



... de visita a nuestro Instituto



Escola Secundária José Saramago

La **Consejería de Educación de la Embajada de España** pone a la disposición de las escuelas portuguesas 20 reproducciones de obras del **Museo del Prado** para la organización de exposiciones escolares. Así es posible conocer algunas de las **obras** de grandes pintores sin salir del instituto.



¡Te invitamos al Prado!

### El Greco: *El Caballero de la mano en el pecho* (1578-80)

Doménikos Theotokópoulos, (Candia, 1541-Toledo, 1614), conocido como el Greco («el griego»), fue un pintor del final del Renacimiento que desarrolló un estilo muy personal en sus obras.



**Curiosidad:**  
Manuel Machado dedicó un poema a esta pintura, con el mismo nombre:

*"Este desconocido es un cristiano de serio porte y negra vestidura donde brilla no más la empuñadura de su admirable estoque toledano."*



**Francisco de Goya:**  
*El quitasol* (1777)

**El quitasol** es un cuadro de **Francisco de Goya** conservado en el Museo del Prado y que forma parte de la serie de cartones para la Real Fábrica de Tapices de Santa Bárbara; en concreto, para la serie destinada a la decoración del comedor del infante Carlos, entonces Príncipe de Asturias.

### **Bartolomé Esteban Murillo: La Inmaculada Concepción de los Venerables (1678)**

El pintor representa a la Virgen como una joven morena, bella, tierna y dulce, flotando suavemente sobre nubes esponjosas, en un gran rompimiento de gloria.



**Bartolomé Esteban Murillo (1618-1682)** nació en Sevilla donde pasó la mayor parte de su vida, salvo dos años que pasó en Madrid. Fundó una academia de dibujo y pintura en Sevilla.

### **Francisco de Goya: Los fusilamientos del tres de mayo (1813-1814)**



El lienzo *Los fusilamientos del 3 de mayo en la montaña del Príncipe Pío de Madrid* es uno de los más altos logros de la pintura española y esto puede ser considerado uno de los cuadros de temática histórica más dramáticos de toda la historia del arte.

Se sabe que Goya observó estos cruentos episodios desde su quinta y que tomó apuntes la misma noche en que acontecieron los hechos, de donde proviene el extraordinario realismo de su pintura y su profunda sinceridad.

## **Referencias**

- Diapositiva 2: [https://es.wikipedia.org/wiki/Museo\\_del\\_Prado](https://es.wikipedia.org/wiki/Museo_del_Prado)
- Diapositiva 4: <http://museomadrid.com/tag/precio-entrada-museo-del-prado/>
- Diapositiva 5: <http://www.mecd.gob.es/portugal/publicaciones-materiales/material-divulgativo.html>
- Diapositiva 6: <http://www.jdlezarnal.com/artecarlosvenlabatallademulberg.html>
- Diapositiva 7: [https://es.wikipedia.org/wiki/La\\_Trinidad\\_\(El\\_Greco\)](https://es.wikipedia.org/wiki/La_Trinidad_(El_Greco))
- Diapositiva 8: [https://es.wikipedia.org/wiki/El\\_Greco](https://es.wikipedia.org/wiki/El_Greco)
- Diapositiva 9: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-fragua-de-devulcano/84a0240d-b41a-404d-8433-6e4e2efd21ab>
- Diapositiva 10: [https://es.wikipedia.org/wiki/El\\_pr%C3%ADncipe\\_Baltasar\\_Carlos\\_a\\_caballo](https://es.wikipedia.org/wiki/El_pr%C3%ADncipe_Baltasar_Carlos_a_caballo)

**Los 'Artistas' que realizaron este PowerPoint forman parte del grupo 11º LH2**

Asignatura de Español - Febrero 2016

Profesora Responsable: Ana Varela



## Evaluación del trabajo en parejas - 11º LH2

Elaboración de diapositivas (*Powerpoint* sobre algunas de las obras del Museo del Prado)

| Nivel de logro o desempeño |   |
|----------------------------|---|
| 0 – No hecho/ No logrado   | 3-4 – Suficiente/ Cumple las expectativas |
| 1-2- Insuficiente          | 5- Totalmente logrado                     |

| Parejas | Alumnos   | Aspectos a evaluar            |                    |                 |   | Puntuación | Otras<br>Informaciones sobre las<br>parejas           |
|---------|-----------|-------------------------------|--------------------|-----------------|---|------------|---|
|         |           | Aportación para<br>el trabajo | Elección del texto | Aspecto gráfico | Cumplimiento<br>de las<br>orientaciones |            |   |
|         |           | 5                             | 5                  | 5               | 5                                       | 20         |   |
| 1       | Alumno 1  | 5                             | 3                  | 3               | 2                                       | 13         |   |
|         | Alumno 2  | 5                             | 3                  | 3               | 2                                       | 13         |   |
| 2       | Alumno 3  | 5                             | 3                  | 3               | 5                                       | 16         |   |
|         | Alumno 4  | 5                             | 3                  | 3               | 5                                       | 16         |   |
| 3       | Alumno 5  | 5                             | 4                  | 4               | 5                                       | 18         |   |
|         | Alumno 6  | 5                             | 4                  | 4               | 5                                       | 18         |   |
| 4       | Alumno 7  | 5                             | 3                  | 3               | 5                                       | 16         |   |
|         | Alumno 8  | 5                             | 3                  | 3               | 5                                       | 16         |   |
| 5       | Alumno 9  | 5                             | 4                  | 4               | 5                                       | 18         | Ha sido la alumna 9 quien ha<br>hecho todo el trabajo |
|         | Alumno 10 | 2                             | 2                  | 2               | 2                                       | 8          |   |
| 6       | Alumno 11 | 5                             | 4                  | 3               | 3                                       | 15         |   |
|         | Alumno 12 | 5                             | 4                  | 3               | 3                                       | 15         |   |
| 7       | Alumno 13 | 5                             | 3                  | 3               | 3                                       | 14         |   |
|         | Alumno 14 | 5                             | 3                  | 3               | 3                                       | 14         |   |
| 8       | Alumno 15 | 5                             | 4                  | 3               | 5                                       | 17         |   |
|         | Alumno 16 | 5                             | 4                  | 3               | 5                                       | 17         |   |

| Parejas | Alumnos   | Aspectos a evaluar         |                    |                 |                                   |            | Otras<br>Informaciones sobre las parejas                                   |
|---------|-----------|----------------------------|--------------------|-----------------|-----------------------------------|------------|--|
|         |           | Aportación para el trabajo | Elección del texto | Aspecto gráfico | Cumplimiento de las orientaciones | Puntuación |  |
|         |           | 5                          | 5                  | 5               | 5                                 | 20         |  |
| 9       | Alumno 17 | n/o                        | n/o                | n/o             | n/o                               | n/o        | No observado - Han enviado el ppt sin nada escrito y sin identificación    |
|         | Alumno 18 | n/o                        | n/o                | n/o             | n/o                               | n/o        |  |
| 10      | Alumno 19 | 5                          | 4                  | 4               | 2                                 | 15         | Correo electrónico sin identificación – turno 1 - diapositiva: Las meninas |
|         | Alumno 20 | 5                          | 4                  | 4               | 2                                 | 15         |  |
| 11      | Alumno 21 | 5                          | 3                  | 3               | 2                                 | 13         | Correo electrónico sin identificación – turno 1 - diapositiva: El quitasol |
|         | Alumno 22 | 5                          | 3                  | 3               | 2                                 | 13         |  |
| 12      | Alumno 23 | 0                          | 0                  | 0               | 0                                 | 0          | Se fueron de la clase  |
|         | Alumno 24 | 0                          | 0                  | 0               | 0                                 | 0          |  |
| 13      | Alumno 25 | 0                          | 0                  | 0               | 0                                 | 0          | Se fueron de la clase  |
|         | Alumno 26 | 0                          | 0                  | 0               | 0                                 | 0          |  |

**Nota:** Neste anexo os nomes dos alunos foram substituídos por números para manter o anonimato.

## Anexo 15: Planificación e plano da aula 5



### Planificación

| Ciudad y Medio Ambiente                                      |                                  |   |
|--|----------------------------------|---|
| <b>Instituto:</b><br>Escola Secundária José Saramago - Mafra | <b>Curso :</b><br>11º LH3        | <b>Tiempo estimado:</b><br>120 minutos    |
|  | <b>Fecha:</b> 03 de mayo de 2016 | <b>Profesora en prácticas:</b> Ana Varela |

#### Objetivos Específicos

- . Organizar el discurso oral y escrito
- . Utilizar correctamente el vocabulario conocido (La ciudad y el Medio Ambiente)
- . Promover y reflexionar actitudes de protección del Medio Ambiente
- . Describir lugares y sucesos
- . Presentar argumentos y justificaciones
- . Participar activamente en un juego de rol

#### Tarea final

- . Realización de un juego de suposiciones y roles usando el vocabulario estudiado en las últimas clases (La ciudad y el Medio Ambiente)

#### Contenidos

##### Léxicos

Ciudad  
Medio Ambiente

##### Gramaticales

Marcadores temporales  
Oraciones adverbiales  
Conectores del discurso  
Interrogativos

##### Funcionales

Describir (una imagen; un lugar)  
Narrar un hecho  
Expresar una opinión  
Argumentar/justificar

##### Socioculturales

Medio Ambiente  
Medidas de protección del Medio Ambiente  
Especies en peligro de extinción

#### Actividades

1. Introducción al tema de la clase - Ciudad y Medio Ambiente - a partir de un breve repaso oral del trabajo hecho anteriormente (recuperación de los dos últimos temas estudiados en clase).
2. Visualización de un *PowerPoint* con imágenes de problemas ambientales/especies en peligro de extinción.
3. Escritura de frases sobre las imágenes, seguida de puesta en común.

4. Lectura de una carta (ficticia) del Alcalde del Ayuntamiento de Mafra.
5. Realización de un juego de suposiciones y roles (detectives, testigos y sospechosos) para descubrir a los culpables de un crimen ambiental ocurrido en la 'Tapada de Mafra'.
6. Redacción de los argumentos presentados y de las conclusiones del juego.
7. Lectura de los escritos anteriores.

#### **Estrategias Metodológicas**

##### Actividades:

- . individuales
- . en pequeños grupos
- . en gran grupo

##### **Recursos**

- .Ordenador
- .PowerPoint
- .Fichas de trabajo
- . Carta del Alcalde (ficticia)
- .Tarjetas para formar los grupos (detective; testigo; sospechoso)
- .Fotos
- .Mapa de Mafra
- .Noticia de un periódico (ficticia)
- .Diccionarios
- .Manual
- .Tiza
- .Papel pizarra

#### **Evaluación/Indicadores de aprendizaje**

##### **Observación directa en clase**

Los alumnos:

- . Utilizan correctamente el vocabulario de la Ciudad y del Medio Ambiente
- . Participan activamente en el juego de suposiciones y roles

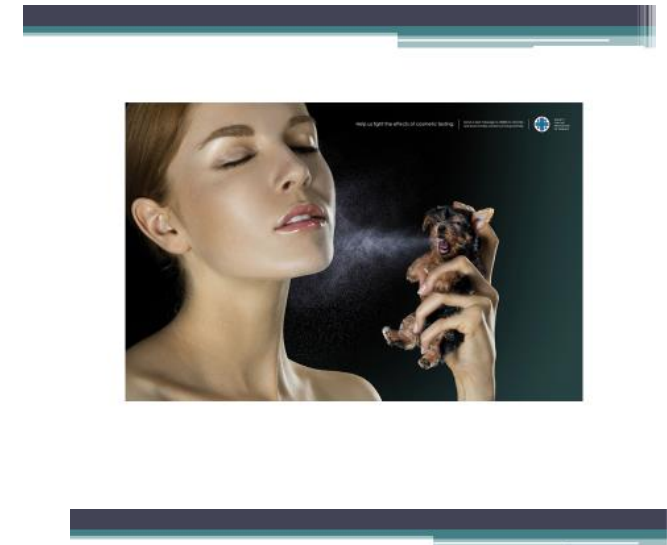
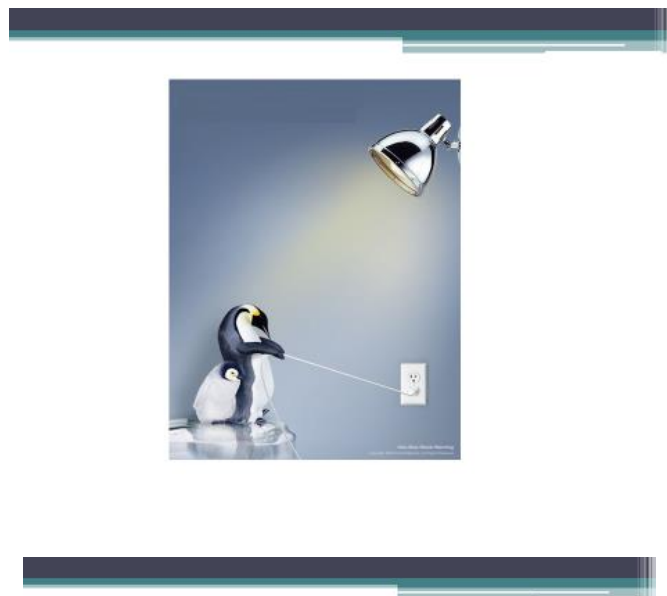
##### **Evaluación de las conclusiones escritas**

| Plan de clase – 03/05/2016   120 minutos   |  |  |                   |
|--|--|--|-------------------|
| Actividad  | Desarrollo   | Material   | Tiempo aproximado |
| 1. Introducción al tema de la clase: Ciudad y Medio Ambiente (recuperación de los dos últimos temas estudiados en clase, pero de manera integrada) | La profesora les pregunta a los alumnos sobre los temas de trabajo de las últimas clases y conduce a los alumnos a un repaso por las ideas principales de los temas de la Ciudad y del Medio Ambiente. Los alumnos pueden abrir el manual para hablar de un texto o ejercicio hecho. El objetivo es traer algún vocabulario a la introducción de la clase.   | .Manual<br>.PowerPoint<br>.Ficha de trabajo – Elección de una imagen   | 40 min.           |
| 2. Visualización de un PowerPoint con imágenes sobre problemas ambientales   | En un PowerPoint se enseñan imágenes de varios problemas ambientales, sobre los cuales los alumnos deben reflexionar. Los alumnos van a escoger una de las imágenes para, enseguida, compartir sus sentimientos y opinión sobre ella. Así, se pide a los estudiantes que escriban en una hoja (ficha dada por la profesora) una frase sobre la imagen elegida.   |  |                   |
| 3. Escritura de frases sobre diferentes problemas ambientales, seguida de una puesta en común  | Se ven todas las imágenes y los estudiantes leen las frases escritas para la imagen que han escogido.  |  |                   |
| 4. Juego de suposiciones: ¿Dónde estabas el 25 de abril de 2016?   | La profesora recibe un sobre del “Ayuntamiento” solicitando ayuda para descubrir los culpables de un crimen ambiental ocurrido en el gran coto de caza de la ciudad (‘Tapada de Mafra’). Se divide el grupo en detectives; sospechosos y testigos para que se inicie una búsqueda por la verdad. La profesora le pide a un alumno que lea la carta y se aclaran posibles dudas de vocabulario.<br><u>Contexto:</u><br>El Alcalde ha recibido (hace poco tiempo) las cartas de los estudiantes que sugirieron medidas para una ciudad más ecológica y amiga del ambiente (actividad realizada en las clases de la profesora Fernanda Laia), así que ha decidido pedir ayuda al grupo de estudiantes para descubrir los culpables de un gran problema ambiental ocurrido en la ‘Tapada de Mafra’: algunas personas hicieron un picnic junto a un riachuelo del coto y han dejado basura por el suelo y en el agua. La contaminación ya ha provocado desequilibrios en la fauna y flora.<br><br>Dentro del sobre están tarjetas que serán distribuidas a los alumnos para que ocupen los roles ahí escritos (sospechoso, detective o testigo) y así se hace un juego de suposiciones. | .Sobre del Ayuntamiento con una carta; tarjetas; fotos; mapas; noticia de un periódico e informaciones<br>.Diccionarios<br>.Manual | 60 min.           |

|                              |  |   |         |
|------------------------------|--|---|---------|
|                              | <p>Tras conocer el personaje a trabajar, los alumnos se juntan en pequeños grupos (los detectives; los testigos y varios grupos de sospechosos) para preparar las posibles preguntas y respuestas.</p> <p>Los <u>detectives</u> reciben fotos (pruebas); un mapa y la indicación de los nombres de los testigos.</p> <p>Los <u>testigos</u> reciben un mapa y algunas informaciones escritas a desarrollar.</p> <p>Los <u>sospechosos</u> reciben un mapa; van a crear un recorrido y acordar los hechos del día del crimen.</p> <p>En seguida los alumnos interactúan entre ellos con las orientaciones de la profesora: los detectives interrogan a los sospechosos y a los testigos. Al final hablan de las hipótesis y de posibles hallazgos.</p> <p>Para la actividad se pide a los alumnos que usen el vocabulario estudiado (de la ciudad y del ambiente), los conectores y oraciones adverbiales trabajadas en las últimas clases.</p> |   |         |
| 5. Redacción de conclusiones | Las conclusiones de los diferentes grupos van a ser escritas como si formaran parte de un Plan de Investigación (declaraciones de testigos y sospechosos y un informe policial).   | Ficha de trabajo:<br>.Informe policial<br>.Declaración de los interrogados-sospechosos<br>.Declaración de los interrogados - testigos | 20 min. |

Anexo 16: Exemplo de alguns materiais da aula 5

Algumas imagens do PowerPoint seguidas da ficha de trabalho para eleição de imagem





## Escola Secundária José Saramago

Assinatura de Espanhol – 11º LH 3

Nome: \_\_\_\_\_

### Medio Ambiente

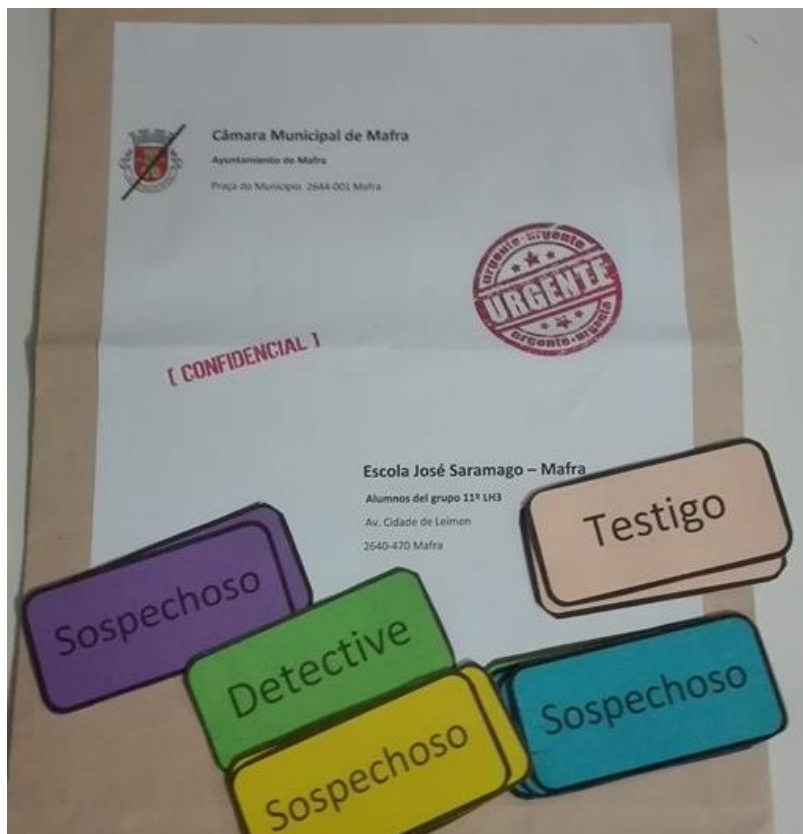
1. Elige una imagen del *PowerPoint*.

Imagen numero \_\_\_\_\_

1.1 Escribe una frase sobre ella (una frase que la defina o que traduzca lo que sientes al verla).

Profesora en prácticas: Ana Varela

**Anexo 17: Envelope entregue pela funcionária e cartões para a organização de grupos**



**Materiais contidos no envelope: Carta do Município; Notícia; Provas; Mapa; Documentos policiais**

**Câmara Municipal de Mafra**

**(Ayuntamiento de Mafra)**

Praça do Município 2644-001 Mafra



**Escola Secundária José Saramago – Mafra**

**(Alumnos del grupo 11º LH3)**

Av. Cidade de Leimen

2640-470 Mafra

Mafra, 03 de mayo de 2016

**Asunto: Crimen ambiental en la ‘Tapada de Mafra’**

**Estimados alumnos,**

He recibido vuestras preocupaciones ambientales a través de las cartas que me habéis escrito hace pocos días. Es muy importante para el Ayuntamiento que haya jóvenes preocupados por el futuro ambiental de nuestra ciudad. Es también muy placentero que nuevas ideas lleguen a través de la voz de una juventud consciente, activa y con voluntad de participar en el cambio necesario a un entorno de calidad que juntos deseamos. ¡Gracias a todos los alumnos del grupo 11º LH3 del Instituto José Saramago! Analizaré vuestras ideas y sugerencias con mucho interés y cuidado.

Sin embargo ni todas las personas protegen a la Naturaleza, e incluso hay gente que ejerce crímenes contra ella. Esto fue lo que sucedió en nuestra “Tapada”: un grupo de 3 a 5 personas hizo un picnic y echó la basura junto a un riachuelo. El agua se ha contaminado y los peces siguen muriendo. Además todos los otros animales están en serio riesgo (las aves; los topes; los zorros; los gamos...).

**Es urgente buscar a los culpables para que entiendan la gravedad de su comportamiento. Hay también que enseñarles formas de cuidar nuestro ambiente, para que no sigan haciendo crímenes iguales. Os pido ayuda para descubrir a los responsables.**

Adjunto a esta carta os envío algunas pistas e informaciones.

¡Gracias por anticipado!

Cordiales saludos.

El Alcalde



Pruebas (1)



Pruebas (2)



# MAFRA



Adaptado de <http://portugal-hotels.net/net/geo.php?c=178&mc=mafra&mg=1&lg=pt>

## Testigos e informaciones

---

### Testigo 1

El señor Manuel Silva estaba en la **pastelería 'O Fradinho'**, el **25 de abril** a las **13h**, cuando allí entraron cuatro jóvenes a comprar pasteles y bebidas, hablando muy alto y divertidamente de un picnic por la tarde. La pastelería 'O Fradinho' está ubicada en la Plaza de la Republica.

---

### Testigo 2

La señora Maria Santos, enfermera en el **Centro de Salud**, contó que el 25 de abril, a las **19h**, un joven fue al médico por una herida en la mano (hecha por un vidrio de una botella de zumo). Le acompañaban otros jóvenes que hablaban de los muchos gamos que habían visto esa tarde.

---

### Testigo 3

Eran las **14h45** cuando cuatro jóvenes se acercaron a la entrada del **Jardín del Cerco** y le preguntaron al portero hasta que hora podrían permanecer en el jardín para un picnic. Después que el portero les informó que las puertas cerrarían a las 17h, los jóvenes se fueron.



Profesora en prácticas: Ana Varela

Plan de Investigación número: 347655

### Informe Policial

#### 1. Fecha y lugar de los hechos

#### 2. Hechos

¿Qué?; ¿Quién?; ¿Motivo?; ¿Circunstancias?; ¿Víctima(s)?

#### 3. ¿Hay testigos? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_

Nombre(s) e informaciones

*(Preparar las preguntas)*

4. ¿Hay sospechosos? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_  
Nombre(s) e informaciones

*(Preparar las preguntas)*

Sigue para:

- Acusación preliminar e interrogatorio
- Medidas restrictivas de la libertad personal
- Detención
- Otro: \_\_\_\_\_

Se juntan al informe las declaraciones de todos los interrogados.

Lugar y fecha

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2016

Firmas de los Investigadores Encargados:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Profesora en prácticas: Ana Varela

### Declaración de los interrogados

**1. Nombre(s)**

**2. Inocente(s)**  **Culpable(s)**

**Justificación**

Lugar y fecha

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2016

Firmas de los interrogados:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Profesora en prácticas: Ana Varela

**Declaración de los interrogados - Testigos**

Testigo 1 \_\_\_\_\_

Informaciones relevantes al caso:

Firma:

Testigo 2 \_\_\_\_\_

Informaciones relevantes al caso:

Firma:

Testigo 3 \_\_\_\_\_

Informaciones relevantes al caso:

Firma:

Lugar y fecha

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2016

Firma de los Detectives Encargados

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_