

Relatório de Estágio

Helena Isabel Funcheira Justino

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de
Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário**

Setembro, 2013

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Alberto Madrona *Fernández*, Professor do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

“Siendo el español y el portugués lenguas tan parecidas, tan hermanas, es más que evidente que no se puede enseñar el español a brasileños siguiendo los mismos esquemas y el mismo ritmo que se usan para enseñarles el inglés o el francés”.

Hoyos-Andrade (apudNatel, 2002: 1)

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Alberto Madrona Fernández, orientador deste relatório, por me mostrar o melhor caminho a seguir e por estar sempre disponível e pronto a ajudar-me a ultrapassar cada obstáculo que ia surgindo. Agradeço a dedicação manifestada durante a elaboração deste relatório.

A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO NA AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

O CASO DOS ALUNOS NATIVOS DE PORTUGUÊS

HELENA ISABEL FUNCHEIRA JUSTINO

RESUMO

O presente relatório é o resultado de uma pesquisa feita no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola EB2,3/S de José Relvas de Alpiarça, no ano letivo de 2012/2013, cujo principal objetivo é repensar a aprendizagem do léxico do Espanhol pelos alunos luso-falantes. Neste sentido, numa primeira parte teórica apresentarei os pareceres que alguns autores têm relativamente à aquisição do léxico espanhol, tendo em conta a proximidade das duas línguas e farei uma reflexão analítica sobre os manuais didáticos no sentido de demonstrar se estes estão atentos e preparados para essa questão. Numa segunda parte, predominantemente prática, descrever-se-á o modo como implementei algumas das estratégias mencionadas na primeira parte deste relatório durante a minha prática docente e o seu resultado.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico, Espanhol Língua Estrangeira, Alunos Portugueses

ABSTRACT

This report is the result of a survey conducted during the Supervised Teaching Practice, held at the School EB2, 3/S José Relvas de Alpiarça, in the academic year 2012/2013, and the main objective is to rethink learning lexicon Spanish by Portuguese speakers students. In the first part we will present the theoretical opinions of some authors respect to the strategies that we use in view of the proximity of the two languages and make an analytical reflection on the textbooks in order to demonstrate if they are aware and prepared for this question. In the second part, predominantly practice, we will describe how they have been implemented some of the strategies mentioned in the first part of this report and its results.

KEYWORDS: Lexicon, Spanish Foreign Language, Portuguese Students

ÍNDICE

Introdução.....	7
Primeira Parte	
Capítulo I: A conceptualização da aprendizagem de uma língua estrangeira.....	9
I. 1. Aprendizagem ou aquisição do léxico nas línguas estrangeiras?	9
I. 2. O que é e como surge a Interlíngua?	15
I. 3. Análise Contrastiva vs. Análise do Erro	16
I. 4. O nativo de português como falso principiante segundo o <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	18
I. 5. Descrição geral dos níveis A1 e A2 segundo o <i>Plan Curricular de Instituto Cervantes</i>	21
Capítulo II: Aspectos lexicais concretos	22
II. 1. Palavras heterotónicas	23
II. 2. Palavras heterogénicas.....	23
II. 3. Palavras heterossemânticas ou “falsos amigos”	24
Capítulo III: Análise de quatro manuais didáticos de ELE utilizados em Portugal.....	26
Segunda Parte	
Capítulo IV: Prática de Ensino Supervisionada	36
IV. 1. Apresentação do Estabelecimento de Ensino e dos Alunos.....	36
IV. 1.1. O Agrupamento de Escolas José Relvas e o seu entorno socioeconómico.....	36
IV. 1.2. Caracterização do Agrupamento	36
IV. 1.3. Caracterização das Turmas	37
IV. 2. Conclusões da análise dos resultados dos questionários	38
IV. 3. Apresentação/Reflexão sobre as estratégias implementadas	40

Conclusão	44
Referências Bibliográficas.....	46
Anexos	51

INTRODUÇÃO

Ainda que esteja generalizada a ideia de que um falante lusófono não necessita de realizar um grande esforço no sentido de aprender a língua espanhola para a falar, na minha opinião, esta não passa de uma percepção aparente. Inicialmente, tudo pode parecer fácil; aliás, é isto mesmo o que dizem os alunos quando começam a sua aprendizagem da língua espanhola (“É tão fácil, é igual ao português...”).

No entanto, à medida que o processo ensino/aprendizagem vai avançando, os aprendizes vão tomando consciência de que as duas línguas não são assim tão iguais e que as diferenças existentes podem dificultar muito a comunicação entre um falante de português e um falante de espanhol, se um não souber falar correctamente a língua do outro.

As referidas diferenças dizem respeito, não só à competência sociocultural, à estrutura gramatical de cada uma das línguas, mas também ao reconhecimento de uma boa parte do vocabulário que pode induzir os falantes das duas línguas em erro, nomeadamente os vocábulos *heterotónicos* (palavras que se escrevem de forma semelhante ou igual e com significado igual, no entanto a sílaba tónica é diferente em português e espanhol), os vocábulos *heterogénicos* (substantivos que em português têm género diferente do que têm em espanhol) e os vocábulos *heterossemânticos* (os chamados “falsos amigos”, palavras semelhantes na escrita e/ou na pronúncia, têm, no entanto, significados diferentes).

O presente relatório pretende dar conta do estudo que fiz relativamente ao tema da aquisição de léxico/vocabulário na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) por parte de alunos cuja língua materna (LM) é o português e mostrar todo o processo de reflexão e aprendizagem realizados ao longo do ano lectivo 2012/2013, enquanto docente de ELE, por parte de alunos portugueses.

O relatório dividir-se-á em duas partes. Na primeira, começarei por fazer uma breve abordagem sobre o ensino do espanhol como Língua Estrangeira (LE); em seguida, apresentarei o modo como o tema da aquisição do léxico por alunos lusófonos é abordado teoricamente e exporei algumas dinâmicas/estratégias apresentadas por alguns textos, destacando o *Quadro Europeu Comum de Referência*

para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECRL) e o Plan Curricular do Instituto Cervantes (PCIC).

Na segunda parte apresentarei, num tom mais descritivo, a escola onde estou a leccionar, o contexto em que está inserida e as turmas com quem estou a trabalhar; para depois numa abordagem fundamentalmente prática, fazer uma exposição partindo da visão que alguns alunos portugueses têm sobre a aprendizagem da língua espanhola (conclusões retiradas da análise dos resultados aos questionários aplicados a alunos da escola onde estou a trabalhar) e da minha actividade como docente de ELE.

Concluirei este relatório com uma reflexão onde apresentarei as minhas conclusões sobre o processo da aprendizagem do vocabulário da língua espanhola por parte de alunos lusófonos e exporei a minha visão do que é ser professor de ELE em Portugal.

I – A conceptualização da aprendizagem de uma língua estrangeira

I.1. Aprendizagem ou aquisição do léxico nas línguas estrangeiras?

Segundo José Miguel Martín (2004: 266-267, apud Pastrana, 2010: 11) há uma diferença entre aquisição e aprendizagem de vocabulário. Martín defende que a aquisição só acontece em contexto de L1 quando a criança (e isto em termos gerais, ou seja, numa situação em que não existe qualquer tipo de problema físico ou psíquico) aprende a sua língua materna com sucesso. Em contexto de L2, o aluno não adquire, aprende. Assim segundo este autor, o vocabulário de uma L2 aprende-se, não se adquire, na medida em que a aprendizagem é um processo que se desenvolve conscientemente em contexto escolar, enquanto a aquisição acontece em contexto informal e de maneira intuitiva (em casa, com os amigos, ...).

Relativamente a esta questão é referido no *QCERL* que as duas expressões são utilizadas correntemente de formas distintas; não há uma conclusão definitiva, na medida em que se diz que “de momento, não parece possível impor uma terminologia padronizada, sobretudo porque não há, obviamente, um termo genérico que cubra ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ nos seus sentidos restritos”¹. No entanto, conclui-se na página 197 do mesmo documento que “há, evidentemente, uma variação considerável segundo a idade, a natureza e a origem dos aprendentes quanto aos elementos aos quais eles reagem de maneira mais produtiva; estas variações encontram-se também entre os professores, os autores dos métodos, etc., no que toca ao equilíbrio entre os elementos introduzidos nos cursos, segundo a importância que atribuem à produção vs. recepção, à correcção vs. fluência, etc.”.

Assim sendo, e nesta linha de pensamento, considero que o que importa não será propriamente denominar o processo como os alunos ficam a conhecer o vocabulário, senão ter em conta as variáveis existentes em cada aluno, a idade, a natureza e, claro, a origem. E porquê juntar a “origem” a estas variáveis?

Tendo em conta o tema deste relatório, não poderemos deixar de lado esta questão. Face aos conteúdos temáticos que lhe são apresentados como matéria a

¹ in <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>, *QCERL*, página 196.

trabalhar, um aluno cuja LM é o português irá reagir de maneira diferente que um aluno que tenha como LM o inglês ou o chinês. Neste sentido, caberá ao professor ajustar as suas opções metodológicas ao público a que se destina. Nestas opções o docente terá de ter em conta não só as estratégias e dinâmicas de trabalho, mas é obrigado a ter especial atenção também aos conteúdos a leccionar.

Deste modo, no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras e do seu uso, para que se estabeleça um processo de comunicação, é necessário que o aluno aprenda um conjunto lexical suficiente que lhe permita expressar-se em qualquer situação linguística. Tendo em conta que aprender o léxico de uma LE não se resume a aprender o significado de um determinado número de palavras (se assim fosse bastaria consultar um dicionário, processo moroso e interminável durante o qual o aluno vai aprendendo pouco a pouco as diversas acepções de uma palavra ou elemento léxico, há que ter vários factores em conta, nomeadamente a selecção lexical (que vocabulário ensinar?) e a eleição de estratégias para que esse trabalho possa ser concretizado.

Relativamente à selecção lexical, Palapanidi (2012) refere vários autores (como Saralegui y Taberner, 2008; Šifrar Kalan, 2009 ou Benavides – Segura *et al.*, 2011) que, já tendo apresentado esta preocupação, avançaram várias hipóteses do que estaria incluído na definição *léxico*. Também neste campo vemos que não há consenso: Šifrar Kalan defende que “el léxico básico incluye palabras que pueden aparecer en todos los tipos del discurso independientemente del tema tratado y es un sistema que se caracteriza por su estabilidad”; Saralegui y Taberner “señalan que el léxico básico abarca principalmente palabras gramaticales”; Benavides – Segura *et al.* “sostienen que a esta categoría pertenecen preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares”.

De acordo com López Chávez (1994), “el léxico disponible se compone por las palabras más comunes de una lengua que no son muy frecuentes porque aparecen en casos determinados cuando el tema específico requiere su uso. En concreto, en el léxico disponible se engloban principalmente sustantivos, algunos verbos y adjetivos” (López Chávez, 1994, apud Palapanidi).

Numa outra plataforma, a da estratégia, podemos enumerar algumas técnicas que o professor poderá apresentar aos seus alunos para que estes desenvolvam mecanismos que lhes permitam aprender um determinado grupo de palavras relativas a um tema: listas de vocabulário com a respectiva definição ou tradução ou imagens, dependendo do grau de abstracção de cada palavra; textos onde estejam incluídas as palavras que o professor quer que o aluno aprenda, e, a partir desse texto, inferir o significado das palavras “desconhecidas” pelo contexto em que surgem; actividades lúdicas (crucigramas, sopas de letras, Pictionary, Scrabble, “brainstorming”, jogos com adivinhas, canções, teatralizações, jogos de equipas, jogo da memória, jogo do enforcado, etc.); cartões com vocabulário (e a partir daí desenhar várias dinâmicas); vídeos, gravações; entre muitas outras.

O QECRL também sugere algumas actividades que poderão ajudar o aluno a desenvolver “o seu **vocabulário**” (página 209):

“a) pela simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos;

b) pela dedução ou pela utilização de um dicionário, etc., consultando-o de acordo com as necessidades surgidas durante as tarefas e as actividades;

c) pela apresentação das palavras em contexto, por exemplo, nos textos dos manuais escolares e na sua utilização subsequente através de exercícios, de actividades de exploração, etc.;

d) pela apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, acções correspondentes, objectos diversos, etc.);

e) pela memorização de listas de palavras, etc., com a tradução correspondente;

f) pela exploração de campos semânticos e pela construção de “mapas mentais”;

g) pela prática do uso de dicionários monolíngues e bilingues, *thesauri* e de outras obras de referência;

h) pela explicação do funcionamento da estrutura lexical e conseqüente aplicação (p. ex.: derivação, composição, sinonímia, antonímia, palavras compostas, combinatórias, expressões idiomáticas, etc.);

i) por um estudo mais ou menos sistemático da distribuição dos elementos lexicais em L1 e L2 (semântica contrastiva).”

Estas actividades podem ser enquadradas nos diferentes enfoques metodológicos para o ensino de uma LE, cuja apresentação é feita por García Giménez (2008) em *La adquisición del vocabulário en la clase de E/LE* (quadro-síntese no **anexo 1**).

O primeiro método que apresenta é o **tradicional ou de gramática-tradução**; segundo este processo, aprende-se uma LE para se poder ler a sua literatura ou,

simplesmente, para um desenvolvimento intelectual. Assim, a selecção do vocabulário baseia-se unicamente nos textos de leitura escolhidos pelo professor e utilizam-se listas bilingues de palavras para memorização. A LM é o veículo de ensino, o que na opinião da autora reduz consideravelmente a quantidade de *input* em espanhol que o aluno pode receber e, por isso, será mais difícil que adquira a competência lexical adequada ao seu nível.

O **método directo** é, segundo a autora, o contraponto do método anterior, já que neste se recusam completamente as explicações gramaticais, privilegiando a interacção entre professor e alunos. Ainda que seja excluído o vocabulário “excessivamente coloquial”, o importante é que o aluno se veja envolvido em situações comunicativas habituais; deste modo ensina-se o vocabulário que lhe permite comunicar em situações familiares e quotidianas. Geralmente, é um vocabulário contextualizado e a aprendizagem linguística faz-se através da associação entre o objecto ou a ideia e a palavra, pelo que se descarta a tradução directa a favor de técnicas mais visuais como os desenhos ou os gestos.

Segundo o **método áudio-oral** só se ensina o vocabulário que é utilizado mais frequentemente, o que assinala, e na minha opinião bem, Giménez, nem sempre pode estar de acordo com as necessidades dos alunos. É o professor que deve proporcionar aos alunos diálogos e textos expressamente elaborados para adquirir determinadas unidades lexicais.

A base do **método nocional-funcional** é a estruturação da língua com base em funções comunicativas (expressar obrigação, pedir permissão, saudar, ...). Trata-se de aprender o vocabulário contido nas situações comunicativas que constituem o objectivo da aprendizagem.

Do ponto de vista de García Giménez, com a chegada do **método comunicativo**, nos finais dos anos 60, houve uma verdadeira revolução no ensino das línguas já que ocorreu uma completa inversão de papéis: o aluno converte-se no protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e, para isso, deve comprometer-se activamente enquanto o professor funciona mais como um guia que lhe facilita o caminho. Relativamente à selecção do léxico, tal como o método anterior, este também se

baseia em funções comunicativas. Este método exige uma maior implicação tanto do professor como do aluno e impõe que o processo de aquisição da LE seja realmente funcional para a comunicação quotidiana em espanhol.

O **enfoque por tarefas** aparece como uma das ramificações mais famosas e relativamente recentes do método comunicativo e caracteriza-se, essencialmente, por partir do emprego de tarefas como elemento fundamental para a planificação e instrução do ensino de uma LE. Estas tarefas surgem de muitas das situações com as quais os alunos se deparam no seu dia-a-dia (planificar uma viagem, ir às compras, preencher um impresso, ...). Isto faz com que o aluno aprenda uma LE mediante a interacção comunicativa entre eles já que a maioria das tarefas é realizada em grupos.

Ainda que haja outras referências anteriores, foi com Michael Lewis em 1993 com a obra *The Lexical Approach*, que surgiu o **enfoque léxico** destacando a importância do vocabulário, este aparece como um elemento básico para a comunicação que deve partilhar o protagonismo com a gramática. Segundo este método, a aquisição da língua não se baseia na aplicação de regras formais, mas numa acumulação de exemplos a partir dos quais os alunos fazem generalizações provisórias.

García Giménez conclui dizendo que cada método apresenta características próprias que supõem diferentes maneiras de perceber o processo de aquisição de uma LE, pelo que o mais normal é que seja utilizada a junção de traços de alguns deles, ainda que haja um predominante. A utilização de um ou de outro está dependente das características e necessidades dos alunos, assim como das convicções do professor.

Em tom de conclusão posso, então, afirmar que de acordo com o que nos apresenta García Giménez (2008: 16-17), as estratégias e dinâmicas eleitas pelo professor dependerão naturalmente do enfoque metodológico que este quiser imprimir nas suas aulas.

Também Molina (2004: 5-8) nos apresenta uma lista de dinâmicas que o professor pode adoptar para em aula trabalhar o vocabulário, agrupando-as em três grandes grupos: técnicas visuais (fotografias, cartazes, objectos, jogos de palavras, etc.), técnicas verbais (chuva de ideias, paráfrases, definições, contextualização em

textos, sinónimos, etc.) e a tradução (esta de forma moderada; só se for preciso). Acrescenta, ainda, que o aluno pode efectivar esta aprendizagem mediante diferentes técnicas, segundo o nível de língua em que se encontra.

Como refere Arribas (2003:2), é preciso ter em conta vários aspectos no momento de planificar uma aula em que o objectivo seja o de ensinar/aprender palavras relacionadas com um determinado tema, nomeadamente: “los estilos de aprendizaje de los alumnos, si el aprendizaje se debe realizar de forma explícita o a través de alguna destreza o si nuestra lengua materna nos ayuda o nos confunde en este proceso.”

É precisamente sobre o facto de a LM nos confundir ou não, no momento da aprendizagem de uma nova língua, que irá incidir esta dissertação; preocupação agravada quando se trata de nativos portugueses que aprendem espanhol.

E agravada, porquê?

Tendo em conta que o espanhol e o português são o par de línguas latinas mais próximas, um aluno cuja LM é o português, quando começa a aprender espanhol, pensa que a aprendizagem, ao nível da escrita e da oralidade, será muito fácil já que as duas línguas são iguais, é só questão de acrescentar um pouco de “salero” às palavras portuguesas e um nativo espanhol compreenderá tudo o que desta forma lhe for dito. Relativamente à compreensão oral, a ideia já não é a mesma, na medida em que os portugueses afirmam que não percebem o que os espanhóis lhes dizem só porque estes falam depressa demais. Contudo, há várias diferenças, não só ao nível lexical, que tornam a aprendizagem do espanhol por parte de um falante de português mais difícil do que aquilo que se poderia pensar. Temos o caso de algumas construções sintácticas, expressões idiomáticas, a utilização de algumas preposições com determinados verbos, entre outras situações.

Deste modo, assim como a semelhança entre as duas línguas pode ajudar num momento inicial da aprendizagem, poder-se-á tornar prejudicial à medida que os níveis de aprendizagem vão avançando. Pode ajudar, na medida em que pela sua semelhança os alunos não costumam ter dificuldade ao nível da compreensão oral ou escrita; ainda

que na realidade, e num nível mais avançado, revelem algumas dificuldades ao nível dessas mesmas competências.

No entanto, convém acrescentar que para construir frases por tentativa de aproximação sintáctica e lexical à LM, o aluno pode estar a adquirir não a língua espanhola, mas uma interlíngua.

I.2. O que é e como surge a Interlíngua?

Para Selinker (1972, apud Ortiz Alvarez, 2002: s.p.) a interlíngua é “como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz resultado da tentativa que faz de produzir a norma de língua-alvo (...), considerando-o como um sistema intermediário entre a LM e a LE constituindo uma linguagem autónoma da qual o aluno se serve para alcançar seus objectivos comunicativos”.

Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE*² “se entiende por *interlengua* el sistema linguístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en suproceso de aprendizaje”, que se define principalmente por ser um sistema individual (próprio de cada aprendiz), autónomo (tem regras próprias), permeável e em constante evolução (na medida em que permite sucessivas reestruturações para dar lugar ao passo seguinte até chegar à língua meta).

Também no *QECRL* é referido este sistema e introduz a seguinte explicação: “os **erros** devem-se a uma ‘*interlíngua*’, uma representação distorcida ou simplificada competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As **falhas**, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo”.³

Para Liceras (1997: 8-9) “la interlengua (IL) es el sistema construido por el aprendiz en cualquier momento dado durante el proceso de aprendizaje. No es la L1 ni

² In http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm (consultado em 02.05.13)

³Página 214, capítulo 6.5. “Erros e falhas” (consultado em 02.05.13)

la L2, sino un sistema idiosincrásico que tiene ciertas características. Comparte las características de ser *sistemática* y *dinámica* con las L1 y L2. *Es sistemática* porque es posible percibir en ella una uniformidad tanto en el orden de adquisición como en las secuencias de desarrollo y es *dinámica* porque se presenta como un proceso evolutivo. El aprendiz revisa constantemente y extiende el sistema de reglas en contacto con el nuevo input que recibe de la L2.” Deste modo e tendo em conta que neste estudo o alvo em causa é a aprendizagem do léxico espanhol por alunos nativos de português, vemos como surge o comumente chamado “portuñol”, uma mistura das duas línguas que, por apresentar características tão especiais e vulneráveis, necessita de abordagens, processos e estratégias específicas para que se possa diminuir o tempo que os alunos se demoram numa interlíngua.

I.3. Análise Contrastiva vs. Análise de Erros

Santos (1999:53), relativamente à aprendizagem do português por nativos espanhóis, considera o falante de espanhol como um falso iniciante. Estando de acordo com a sua posição, alargo a constatação ao nativo de português que aprende espanhol, na medida em que os falantes lusos representam um grupo particular; como são duas línguas muito próximas, estes alunos possuem, teoricamente e segundo a análise contrastiva, maior facilidade em aprender a língua portuguesa ou espanhola, consoante o caso.

Como explica Alves (2011: 2), a Análise Contrastiva (AC) “surgiu por volta da década de 50 com o objectivo de estabelecer uma metodologia que prevenisse os erros de produção que os aprendizes cometiam na LE”.

No *Diccionario de Términos ELE del Instituto Cervantes en Red*⁴, é referido que esta corrente linguística “se basaba en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua.”

⁴in http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm (consultado em 02.05.13)

Isto é, a AC é uma metodologia que compara duas línguas, geralmente a LM do aprendiz e a língua que este se propõe aprender. Procura determinar as diferenças e semelhanças entre as duas línguas e, a partir daí, prever as possíveis áreas nas quais os alunos poderão ter maiores dificuldades no processo de aprendizagem dessa mesma LE, no sentido de prevenir os erros detectados.

Esta parecia ser uma metodologia que poderia resolver os problemas do ensino de uma LE, já que os erros podiam ser evitados por antecipação, mas de acordo com Durão (1999, apud Alves, 2011: 2), “após atingir o seu auge, na década de 60, o modelo de AC foi duramente contestado por considerar os erros produzidos na LE como frutos exclusivos de problemas de interferência entre línguas. Em meados da década de 70, sob influência das ideias de Chomsky, a nova versão da AC, também chamada de Análise de Erros, não concebe de forma negativa as interferências da LM do aprendiz na LE a ser aprendida, pois entende que elas são mecanismos cognitivos accionados pela mente humana como primeiro passo para a aquisição de uma língua. As interferências e os erros de produção na LE passam a ser entendidos como parte de um período transitório do processo de aprendizagem chamado interlíngua.” No quadro de Andrade (2002) que abaixo se apresenta, podemos verificar, então, como os dois modelos se resumem.

MODELO DE ANÁLISE	ANÁLISE CONTRASTIVA	ANÁLISE DE ERROS
BASES TEÓRICAS	Linguística Estrutural e Comportamentalismo	Linguística Gerativo-transformacional e Cognitivismo
INTERESSES	Descrição das línguas e previsão do erro.	Aquisição de L2/LE
CONCEITO DE ERRO	O erro é negativo, pois é um desvio da norma da língua que se está aprendendo.	O erro é positivo, pois demonstra em que estágio da aprendizagem está o aprendiz
POSSÍVEIS CAUSAS DO ERRO	Interferência da língua materna	Interferências da LM, a própria língua que se está aprendendo, as estratégias de aprendizagem, os materiais e técnicas utilizadas pelo professor.

Deste modo podemos constatar que o objectivo principal já não é impedir que o aluno cometa estes erros, mas sim analisar estes mesmos erros e perceber por que ocorrem, para que deste modo o professor consiga adequar as estratégias às necessidades dos aprendizes.

1.4. O nativo de português como falso principiante segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

No *QCERL*, o léxico e a sua aprendizagem são considerados nas seguintes áreas: *Âmbito Linguístico Geral*, *Amplitude do Vocabulário* e *Domínio do Vocabulário* que, por sua vez, estão divididos por vários critérios a que corresponde um nível da aprendizagem (de A1 a C2, por ordem crescente), como se poderá demonstrar pelo quadro do **Anexo 2**.

Se considerarmos as descrições que são apresentadas para os níveis A1 e A2, constatamos que um aprendiz luso-falante, devido à proximidade entre as duas línguas, já se encontra nestes graus mesmo antes de iniciar a aprendizagem da língua espanhola.

Centremo-nos nos critérios para o nível A1 quanto ao âmbito linguístico geral. Se pedirmos, por exemplo, a um luso-falante, que ainda não tenha começado a aprender espanhol, para fazer a sua apresentação pessoal utilizando este idioma, este facilmente produzirá um discurso onde se perceberá o seu nome, a sua idade, onde mora/habita, a sua profissão e/ou outros dados pessoais (“A1 - Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta”).

Outro exemplo: se este indivíduo se deslocar a Espanha e quiser pedir alguma informação sobre o metro ou ir ao supermercado comprar algo, utilizando “padrões frásicos elementares” ou “expressões memorizadas” será, facilmente, capaz de estabelecer uma comunicação que lhe permitirá atingir os seus objectivos, isto é, “tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras (nível A2).

Ao nível do vocabulário, amplitude e domínio, com estes exemplos, também podemos concluir que um luso-falante mesmo sem iniciar formalmente a aprendizagem do espanhol, já possui um leque de vocabulário que, ainda que elementar, lhe permite satisfazer as necessidades comunicativas básicas (nível A2).

Deste modo, conhecendo de antemão a língua portuguesa, o aluno fácil e intuitivamente dominará um repertório limitado de vocabulário relativo a necessidades concretas e quotidianas, assim como terá uma bagagem vocabular que lhe permitirá expressar necessidades comunicativas básicas e de sobrevivência, relativamente ao domínio e riqueza lexical; estes são os descritores apresentados pelo *QCERL* para o usuário que se situa no nível A1 e A2, como podemos confirmar nos quadros a seguir apresentados.

ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL	
C2	É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.
C1	É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer.
B2	É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter dizer.
	Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.
B1	Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema.
	Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunlocações sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.
A2	Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.
	É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação.
	É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc. Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.
A1	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.

Âmbito Linguístico Geral (2001: 158)

AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO	
C2	Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.
C1	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
B2	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
A1	Não há descritor disponível.

Amplitude do Vocabulário (2001: 160)

DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO	
C2	Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.
C1	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
B2	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
A1	Não há descritor disponível.

Domínio do Vocabulário (2001: 161)

No que diz respeito à competência linguística geral, um aluno que tenha um repertório muito básico de expressões simples, que produza frases curtas de modo a satisfazer necessidades simples e quotidianas, estará no nível A1/A2. Um aluno lusofalante estará apto a realizar estas indicações mesmo antes de iniciar a sua aprendizagem da língua espanhola.

Assim, podemos concluir que um aluno nativo português é um falso iniciante na aprendizagem de ELE, na medida em que mesmo sem ter iniciado a aprendizagem desta LE, e de acordo com as descrições do documento acima referido, já domina as estruturas linguísticas e sintácticas mais semelhantes entre as duas línguas pelo que, na minha opinião, talvez não se revele produtivo projectar actividades que tenham como objectivo principal aprender o vocabulário básico.

Esta questão também nos faz pensar na eventual produtividade que motivará o trabalho com manuais de nível A1 junto a alunos portugueses. Esta será uma questão que abordarei num capítulo mais à frente.

1.5. Descrição geral dos níveis A1 e A2 segundo o *Plan Curricular de Instituto Cervantes*

No PCIC (2002: 305-311) é caracterizado cada um dos níveis de aprendizagem e apresentada uma “relación de objetivos” a atingir/adquirir pelos alunos desses níveis de aprendizagem⁵. Vejamo-las:

“1.1. Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas”

Descripción general del nivel	
Los alumnos que alcanzan un nivel A1:	Los alumnos que alcanzan un nivel A2:
<ul style="list-style-type: none"> • disponen de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas y predecibles; • pueden interactuar de forma sencilla, siempre que el interlocutor colabore; • disponen de recursos que les permiten satisfacer necesidades inmediatas relacionadas con situaciones cotidianas como pedir cosas muy concretas e informarse sobre su ubicación, preguntar por el lugar al que quieren dirigirse, dar información sobre aspectos personales y desenvolverse con cantidades, precios y horarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • son capaces de manejar un repertorio limitado de recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas (que incluyen frases o fórmulas memorizadas) y conocimientos muy generales sobre convenciones sociales y referentes culturales del mundo hispano; • recurren a sus destrezas, habilidades y actitudes para compensar sus dificultades de comunicación; • se comunican de forma comprensible y clara, aunque resulte evidente su acento extranjero y, en situaciones poco frecuentes, se produzcan interrupciones y malentendidos; • se desenvuelven en situaciones cotidianas de supervivencia básica: piden y responden a peticiones, consiguen información básica en tiendas, bancos, oficinas de correos, medios de transporte, etc., y adquieren los bienes y servicios que necesitan.

“1.2. Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima”

Descripción general del nivel	
Los alumnos que alcanzan un nivel A1:	Los alumnos que alcanzan un nivel A2:
<ul style="list-style-type: none"> • disponen de recursos lingüísticos y no lingüísticos rudimentarios que les permiten presentarse y utilizar saludos y expresiones de despedida básicos, interesarse por el estado de sus interlocutores y reaccionar ante noticias; • participan en conversaciones de forma sencilla y logran hacerse entender, aunque no hagan precisiones en relación con la temporalidad de los hechos y cometan errores frecuentes. La comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • son capaces de poner en juego adecuadamente convenciones sociales básicas, como las normas de cortesía más elementales y frecuentes o fórmulas cotidianas de saludo y tratamiento, etc.; • son capaces de emplear un repertorio breve de fórmulas aprendidas para iniciar, mantener y terminar una conversación, y pueden identificar el tema de que se está hablando si los interlocutores se expresan despacio y con claridad; • son capaces de solicitar la atención de sus interlocutores y, a pesar de las pausas, las dudas iniciales y la reformulación, y aunque resulte evidente su acento extranjero, pueden hacerse entender siempre que el interlocutor les ayude si es necesario.

⁵In http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm (consultado em 05.07.13)

“1.3. Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas”

Descripción general del nivel	
Los alumnos que alcanzan un nivel A1:	Los alumnos que alcanzan un nivel A2:
<ul style="list-style-type: none">• son capaces de procesar textos escritos muy breves y sencillos (notas breves, anuncios, carteles, etc.) que presentan una estructura clara;• son capaces de procesar textos orales sin distorsiones y pronunciados con lentitud y pausas. Captan nombres, palabras y frases corrientes;• se sirven de la ayuda de apoyos -sobre todo visuales- de la repetición y de la redundancia para la comprensión.	<ul style="list-style-type: none">• son capaces de enfrentarse a textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.), siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido;• pueden procesar los textos indicados en el punto anterior mediante la identificación de palabras o frases clave, lo cual les permite captar la idea principal y los cambios de tema;• necesitan con frecuencia reformulaciones y repeticiones y se sirven de apoyos visuales para asegurar la comprensión.

Estas descrições expõem o que os alunos luso-falantes, por inferência, já sabem do espanhol mesmo antes de começar a sua aprendizagem de um modo formal. Assim, voltamos à questão do aluno português como falso principiante.

II. Aspectos lexicais concretos

Segundo Almeida Filho (1995:19), “línguas muito próximas levam o aprendiz a viver numa zona de facilidade enganosa proporcionada pelas percepções dos aprendizes”.

Isto é, quando o aluno começa a estudar espanhol, não tendo anteriormente qualquer conhecimento da língua, pensa que será tudo muito fácil pela proximidade das duas línguas. De facto, tendo em conta que mais de 85% do vocabulário português tem cognatos com o espanhol, será precisamente esta falsa semelhança entre as duas línguas que poderá criar interferências, dificultando a comunicação.

Alguns estudos têm demonstrado que determinados níveis linguísticos interferem mais que outros na aquisição de uma segunda língua; de facto, ao nível do léxico verificamos que há uma maior ou menor facilidade de aprendizagem consoante a maior ou menor transferência lexical entre a língua portuguesa e a espanhola, devido ao elevado número de “falsos amigos” existentes entre as duas línguas, ao elevado número de palavras que, ainda que se escrevam de igual ou semelhante forma e tenham o mesmo significado, têm género ou pronúncia diferente. A estes casos

denominamos vocábulos heterotônicos, heterogênicos e heterossemânticos. Na sequência do que foi dito, parece-me oportuno analisar cada um deles individualmente.

II. 1. Palavras Heterotônicas

Estas aparecem em grande número nas duas línguas em questão e tem, como referido anteriormente, a ver com a sílaba tónica cuja localização difere nos dois sistemas linguísticos. Esta é uma diferença que não tem como prejudicar a comunicação, no entanto há que trabalhar estas questões se nos queremos afastar da interlíngua.

Vejamos estes exemplos:

Espanhol	Português
Democracia	Democracia
Alergia	Alergia
Atmósfera	Atmosfera
Cardiaco	Cardíaco
Nostalgia	Nostalgia
Terapia	Terapia
Nivel	Nível

II. 2. Palavras Heterogênicas

Estas caracterizam-se pela sua diferença relativamente ao género nas duas línguas. De uma maneira geral, são as que em espanhol terminam em -aje (masculino) e em -or e -umbre (femininas), assim como as letras do alfabeto (todas elas femininas).

Exemplos:

Palavras terminadas em -aje:

Espanhol	Português
El bagaje	A bagagem
El coraje	A coragem
El garaje	A garagem
El lenguaje	A linguagem

Palavras terminadas em **-or**:

Espanhol	Português
El color	A cor
El dolor	A dor

Palavras terminadas em **-umbre**:

Espanhol	Português
La costumbre	O costume
La cumbre	O cume
La legumbre	O legume

Outros substantivos de uso bastante frequente com terminações **várias**:

Espanhol	Português
El análisis	A análise
El árbol	A árvore
El arte	A arte
El puente	A ponte
La leche	O leite
La miel	O mel
La nariz	O nariz
La sal	O sal

Nas duas situações que acabei de referir, a comunicação poderá não ser tão prejudicada pelo mau uso das palavras escolhidas, no entanto por uma questão de aperfeiçoamento da língua, o professor deverá chamar a atenção destes casos porque serão alvo de erros comuns.

II. 2. Palavras Heterossemânticas ou “falsos amigos”

Relativamente aos vocábulos heterossemânticos ou falsos amigos, são palavras com igual grafia e pronúncia igual ou semelhante, no entanto têm significados diferentes. São muitas as palavras com estas características e como podemos ver abaixo são recorrentes em várias unidades temáticas do currículo de língua espanhola, língua estrangeira.

Parte-se do princípio que se sabe, mas não se sabe e os enganos surgem, umas vezes mais embaraçosos que outras, mas sempre comprometedores e prejudiciais à comunicação; a produção da língua estrangeira fica sempre comprometida.

Exemplos:

Espanhol	Português
Cubiertos	Talheres
Taller	Oficina
Salsa	Molho
Perejil	Salsa
Polvo	Pó
Pulpo	Polvo
Embarazada	Grávida
Exquisito	Saboroso
Largo	Comprido
Ancho	Largo
Cuello	Pescoço
Conejo	Coelho

Depois de vistos estes casos, poderemos concluir que, no caso do Português e do Espanhol, a LM tem, claramente, um papel muito importante na aprendizagem do léxico de uma nova língua.

Cabrá ao professor escolher e propor as actividades que melhor se adequam aos seus alunos (nunca esquecendo que são alunos portugueses que aprendem o espanhol).

III. Análise de quatro manuais didáticos de ELE usados em Portugal

Para levar a cabo o processo ensino-aprendizagem de uma LE, o professor tem de ter vários aspectos em conta, nomeadamente a abordagem, o contexto, os conteúdos, a turma com que trabalha, as estratégias de aprendizagem e, claro, o manual didáctico adoptado na sua escola.

Segundo o Decreto-Lei nº 369/90, de 26 de novembro⁶, artigo 2º, o manual escolar é “um instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada”.

Neste sentido vários são os estudos sobre o uso do manual em aula, uns acérrimos apologistas do que se pode tornar um meio facilitador para o professor, outros verdadeiros opositores do que defendem ser um método redutor, superficial e limitativo.

Num nível mais historiográfico, Magalhães (2006) apresenta uma reflexão sobre o uso do manual nas escolas portuguesas e, pelo exposto, posso concluir que o uso deste recurso sempre dependeu da força política, reflectindo o ambiente social, económico e cultural de cada época sendo, inevitavelmente, condicionado por estas vertentes: “desde o século XVIII que há factores de natureza corporativa e de controlo, que exercem determinado tipo de pressão sobre a produção, aprovação e circulação dos manuais escolares, e ainda sobre como historiá-los”.⁷ Afirma ainda que “o manual escolar é um produto/ mercadoria com profundas repercussões no domínio da sociologia do conhecimento; a sua construção como objecto produto/ cultural é também uma questão da ordem do saber; da ordem do livro e da ordem da cognição. Uma epistemologia do manual escolar constitui um desafio conceptual, cuja

⁶ In <http://www.dgcc.pt/anexos/decreto-lei%20369-90%20%28542%20KB%29.pdf> (consultado em 29.07.2013)

⁷ In <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf> (pp. 11-12) (consultado em 29.07.2013)

complexidade, extensível à história do livro, se particulariza, em síntese, numa dialéctica entre discurso e *episteme*".

Na minha opinião, se usado com conta, peso e medida, o manual é, realmente, um verdadeiro colaborador já que pode estruturar o programa da disciplina, promover múltiplas actividades visuais e/ou auditivas, facilitar o acesso a materiais diversos; não nos podemos esquecer que no início do ano os Encarregados de Educação compram o manual e se o professor nunca ou quase nunca o utiliza o professor é questionado sobre isso, já que se gastou o dinheiro (argumento mais frequente), agora tem de ser utilizado.

No entanto, o manual também se pode tornar muito pobre na medida em que muitas vezes apresenta uma só visão do mundo, pode não conter uma linguagem autêntica e, na maioria das vezes, não reflecte as verdadeiras necessidades dos alunos. É precisamente sobre esta questão que quero demorar-me um pouco e apresentar uma breve reflexão sobre até que ponto é que alguns manuais de espanhol para estrangeiros, reflectem as necessidades de um aluno português que inicia o seu estudo da língua espanhola e que pretende adquirir o vocabulário necessário para conseguir estabelecer uma comunicação, mais ou menos breve, em castelhano. Neste sentido, centrar-me-ei em 4 manuais de ELE, destinados a alunos do 3º ciclo do ensino básico que se encontram nos níveis A1 ou A1/A2. Por ordem alfabética, são eles:

- *Español 1, Nivel Elemental, A1/A2*, Porto Editora;
- *Nuevo Ven 1, A1/A2*, Edelsa;
- *Nuevos Amigos, 7º ano, Espanhol, Leirilivro, SM*;
- *Prisma Nivel Inicial A1+A2 Fusión*, Edinumen.

Para Molina (2004: 497-498, apud Pastrana, 2010: 12-13), no momento da aprendizagem do léxico, o professor deve ter em conta os seguintes aspectos:

- "El aprendizaje debe estar centrado en el alumno, en sus necesidades.
- El aprendizaje ha de ser significativo, el alumno ha de procesar el *input* y relacionarlo con el vocabulario ya conocido.

- El alumno ha de aprender a enfrentarse al vocabulario de manera autónoma gracias a las estrategias de aprendizaje aportadas por el profesor.”

Pensando em todos estes aspectos, centrar-me-ei nas actividades propostas pelos manuais, tendo em conta a resposta que eles dão às necessidades dos alunos, a relação que é feita entre o vocabulário novo e o conhecido e o modo como cada manual e as respectivas dinâmicas permitem ao aluno fomentar a sua autonomia relativamente à aprendizagem do vocabulário. Nesse sentido, terei em conta diferentes aspectos: o enfoque e métodos em que se baseia, a organização do léxico eo tipo de actividades propostas e até que ponto se revelam produtivas para um aluno português.

Não se trata de uma análise com vista a eleger o melhor manual, porque essa seria uma questão que ultrapassaria os limites deste trabalho. O que me proponho fazer é uma análise, comparando o modo como é tratado o processo de aprendizagem do léxico nos manuais com os quais trabalham os alunos portugueses. Acresce dizer que para esta análise tive em conta o léxico sob diferentes aspectos: uma unidade/palavra e várias palavras formando frases feitas, expressões, locuções,...

Um outro dado importante para esta questão é estar ciente que a aprendizagem do léxico relativo a um tema ou unidade didáctica é um trabalho que nunca acaba, na medida em que um professor não consegue esgotar todas as palavras numa unidade (nem se pretende que isso aconteça) e, por isso é que no *QECRL* o processo ensino/aprendizagem aparece dividido em vários níveis e cada um tem os seus critérios de proficiência, os seus objectivos, os seus conteúdos e, claro, as suas estratégias.

O primeiro passo é entender que não se pode ensinar espanhol a alunos portugueses como se estes estivessem a aprender alemão ou mandarim. A proximidade entre as duas línguas passa a ser um factor fundamental. No entanto, não é tida em conta na maioria dos manuais de ELE. O mesmo manual é destinado a alunos estrangeiros no geral, sejam eles portugueses, finlandeses ou chineses; não são elaborados para uma comunidade específica de aprendizes.

Assim sendo, muitos exercícios e explicações tornam-se inúteis para o aluno português porque não trazem nada de novo. O que ali vem explicado já o aluno conhece na sua língua materna (não esqueçamos que falamos de um nível inicial de ELE). Outras vezes deveria ser reforçada uma característica ou outra relativamente à semelhança ou diferença entre as duas línguas e isto não acontece.

Tomando um dos temas comum a todos os manuais, *Presentaciones*, vejamos estes exemplos:



¿Quién eres tú?



PARA EMPEZAR



Preguntar y contestar

1. Relaciona las preguntas y las respuestas de una entrevista a Jennifer Lopez.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| a. ¿Cómo te llamas? | 1. Soy cantante y actriz. |
| b. ¿Cuál es tu nacionalidad? | 2. Soy norteamericana. |
| c. ¿De dónde son tus padres? | 3. Tengo 37 años. |
| d. ¿Qué idiomas hablas? | 4. Me llamo Jennifer. |
| e. ¿Cuándo es tu cumpleaños? | 5. 55 kilos y 1,75 m. |
| f. ¿De qué color son tus ojos? | 6. Hablo inglés y español. |
| g. ¿Qué haces? | 7. Tengo los ojos castaños. |
| h. ¿Cuántos años tienes? | 8. Mis padres son de Puerto Rico. |
| i. ¿Cuánto pesas y qué mides? | 9. El 24 de julio. |



© 2003 Sony Pictures Digital Inc.

Español 1, Nivel Elemental, A1/A2, Porto Editora, página 20



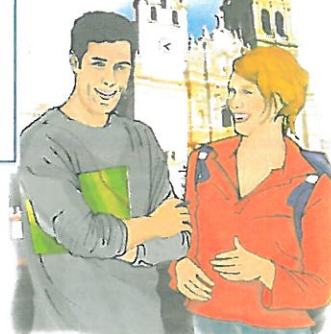
A. Presentaciones



Lee y ESCUCHA.

Un grupo de turistas está en el Zócalo, en Ciudad de México, esperando para comenzar la visita a la Catedral.

Diego: ¡Hola! Me llamo Diego Ramírez.
 Elvira: ¡Hola!, ¿qué tal?
 Diego: ¿Cómo te llamas?
 Elvira: Elvira.
 Diego: ¿De dónde eres, Elvira?
 Elvira: Soy española. Y tú, ¿eres mexicano?
 Diego: Sí, soy de Veracruz.
 Elvira: ¿Y dónde vives? ¿Vives en Veracruz?
 Diego: No, vivo en Ciudad de México.



Escucha otra vez y CONTESTA.

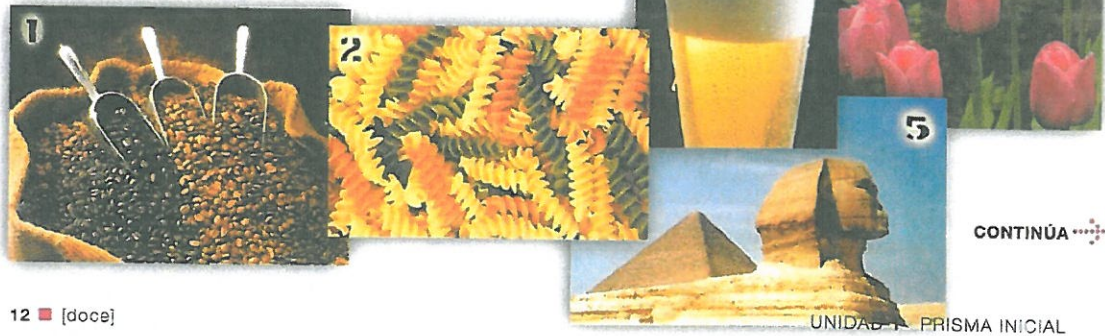
- a. ¿Cómo se llama el hombre?
 b. ¿Es mexicano Diego?
 c. ¿De dónde es Elvira?
 d. ¿Dónde vive Diego?

Nuevo Ven 1, A1/A2, Edelsa, página 8

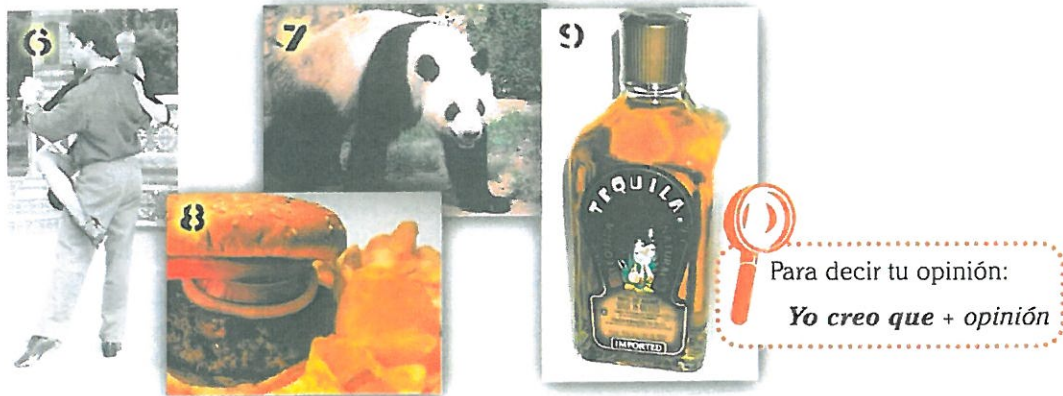
3.2.  *SLA* ¿Sabes de dónde es...? ¿Sabes de dónde son...? Discute con tus compañeros de dónde son estas cosas.

Ejemplo: ▷ ¿De dónde es el café?

- ▶ Es colombiano.
- ▶ No..., yo creo que es guatemalteco.
- ▶ No sé, pero es americano, seguro.



12 ■ [doce]



Prisma Nivel Inicial A1+A2 Fusión, Edinumen, páginas12-13.

A estrutura dos textos e das perguntas e o vocabulário que são apresentados são muito parecidos com a do português. Na minha opinião, estes exercícios, da maneira como estão estruturados, não trazem nada de novo a um aluno cuja língua materna é o português devido à proximidade lexical. Poder-se-ia centrar, por exemplo, a atenção do aluno da diferença entre “dónde” e “de dónde”; penso que seria mais proveitoso.

Já no que diz respeito aos adjetivos de nacionalidade, vemos como os exercícios mais frequentes são os de relacionar o nome dos países com os respectivos gentílicos ou relacionar as nacionalidades com os países. Observemos o exemplo que se segue:

3.3.   **Completa el cuadro siguiendo el ejemplo de la primera línea.**

Italia	italiano	italiana	italianos	italianas
México	mexicano		mexicanos	
Sudáfrica	sudafricano			sudafricanas
Brasil		brasileña		brasileñas
Suiza	suizo		suizos	
Suecia		sueca		suecas
Egipto	egipcio		egipcios	
Inglaterra	inglés		ingleses	
Francia		francesa		francesas
Japón	japonés			japonesas
Estados Unidos	estadounidense		estadounidenses	
Bélgica	belga			belgas

Prisma Nivel Inicial A1+A2 Fusión, Edinumen, página 13.

Ou estes:

3 **RELACIONA** ocho nombres de países con ocho de nacionalidades y escribe el femenino.

<i>Italia</i>	→	<i>italiano</i>	→	<i>italiana</i>
Alemania		holandés		.....
Argelia		japonés		.....
Bélgica		polaco		.....
Canadá		ruso		.....
China		danés		.....
Francia		alemán		.....
Holanda		argelino		.....
Japón		belga		.....
Polonia		canadiense		.....
Rusia		chino		.....
Dinamarca		francés		.....

25 • veinticinco

Nuevo Ven 1, A1/A2, Edelsa, página 25

3 **a** **Relaciona** las preguntas con las respuestas y complétalas con los datos de un compañero.

¿Cómo se llama? ¿De dónde es? ¿Es portugués / español...? ¿Cuántos años tiene? ¿Dónde vive? ¿Qué lenguas habla?	Tiene Es de Se llama Vive en Habla Es
--	--

Nuevos Amigos, 7º ano, Espanhol, Leirilivro, SM, página 15

Será que quando apresentamos um exercício desta natureza, o aluno não se aborrecerá pela repetição? São dados vários modelos para uma só situação (substituição do -o pela -a, por exemplo), não seria melhor sistematizar de uma maneira mais incisiva, referenciando as diferenças mais importantes?

De salientar que o manual *Nuevos Amigos* apresenta algumas sugestões no livro do professor para que este faça algumas chamadas de atenção no sentido de alertar os alunos para algumas semelhanças e/ou diferenças entre o português e o espanhol. Vejamos este exemplo:

Hola, ¿qué tal?

Saludos: ¡Hola, ¿qué tal? ¡Buenos días! ¡Buenas tardes! ¡Buenas noches!
Despedidas: ¡Chao! ¡Hasta luego! ¡Hasta mañana! ¡Adiós!

a Fijate en las imágenes y escribe los saludos adecuados.

b Algunas formas sirven tanto para saludar como para despedirse. Márcalas.

Signos de puntuación
¡Adiós! exclamación
¿Qué tal? interrogación
Hola punto
Por ejemplo dos puntos
Hola, María coma
No punto
¿? suspensivos

c Fijate en los anteriores signos de puntuación. ¿Cuáles de ellos no existen en portugués?

d Los saludos y las despedidas a veces se combinan. Escucha y completa.

¡Hola, ¿qué tal? / ¿Qué tal?
¡Hola, Marta!
¡Hola, buenas tardes!
¡Adiós, hasta mañana!

Fecha Clase Observaciones

20:00

Sugerencias
Preséntales formalmente las formas para saludar y despedirse en español. Puedes llamarles la atención sobre los signos de exclamación y de interrogación. Expícales que en español se ponen siempre al inicio y al final de la frase.

2 Indica a los alumnos que se fijen en la imagen y en la hora que marcan los relojes y que escriban qué saludo utilizarían en cada caso.

2 Expícales que en español, igual que en portugués, hay formas que sirven tanto para saludar como para despedirse. Pídeles que las marquen. Puedes también hacer referencia a las distintas formas y usos según sea una situación formal o informal.

2 Pídeles que se fijen en los signos de puntuación del recuadro amarillo que aparece junto a la actividad 2b y pregúntales cuáles de ellos no existen en portugués.

2 Antes de la audición
d Diles que van a escuchar un audio y que tienen que rellenar los espacios en blanco con los saludos y las despedidas que escuchan.

12 Audición

CA Después de la audición
Lee los diálogos completos en voz alta para corregir la actividad.

Soluciones

2a ¡Buenas noches! • ¡Buenas tardes! • ¡Buenos días!
2b ¡Buenos días!
2c Signos iniciales de interrogación y de exclamación
2d 1 Buenos días 2 Adiós 3 Buenas tardes 4 Hasta mañana

2 Expícales que en español, igual que en portugués, hay formas que sirven tanto para saludar como para despedirse. Pídeles que las marquen. Puedes también hacer referencia a las distintas formas y usos según sea una situación formal o informal.

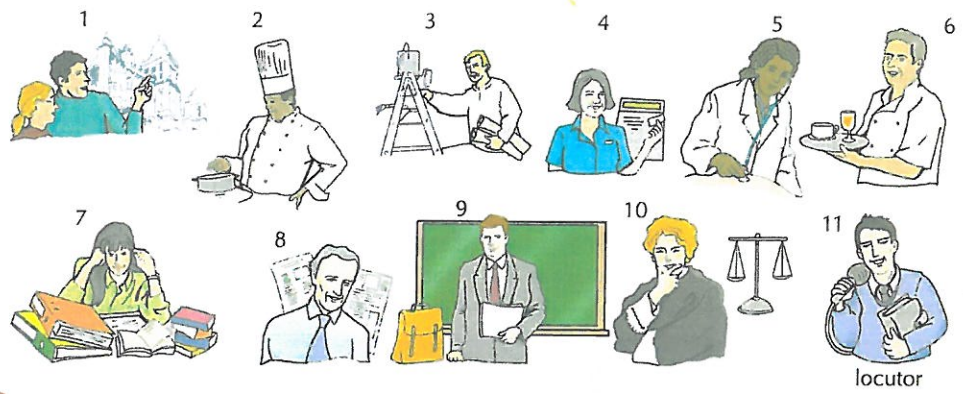
Relativamente ao tema *Profesiones*, tomemos como exemplo o seguinte capítulo cujo principal objetivo é, consolidando o aprendido anteriormente, ampliar o vocabulário do aluno:

Amplía tu vocabulario

UNIDAD 1

1 Lee las palabras que aparecen en el cuadro y **RELACIONA** los dibujos con las profesiones.

estudiante periodista profesor/-a abogado/a ~~locutor/-a~~
 guía pintor/-a cocinero/a cajero/a médico/a camarero/a



2 **RELACIONA** las palabras de la primera columna con las de la segunda.

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1 • restaurante | a • médico |
| 2 • oficina | b • cocinero |
| 3 • hospital | c • cajero |
| 4 • banco | d • pintor |
| 5 • cuadro | e • empleado |
| 6 • libros | f • estudiante |

3 **COMPLETA** con una palabra del ejercicio 1.

Diego trabaja en una agencia de viajes. Es guía turístico.

- | | |
|---|----------|
| a) Valeria trabaja en una escuela. | Es |
| b) Pablo trabaja en un bar. | Es |
| c) Alberto trabaja en un periódico. | Es |
| d) Celia trabaja en una emisora de radio. | Es |

4 **ORDENA** las letras para encontrar los nombres de países de Hispanoamérica. A continuación, relaciona la nacionalidad con el país.

- 1 • GYURUAU
- 2 • PNAAMÁ
- 3 • XMCIOÉ
- 4 • ÚPRE
- 5 • BACU
- 6 • PRÚLICAEB ADIMONIANC

.....URUGUAY.....

- a • dominicano
- b • cubano
- c • mexicano
- d • peruano
- e • uruguayo
- f • panameño



Será que com este tipo de exercícios o aluno português verá da maneira mais produtiva o seu vocabulário alargado? Na minha opinião, não. Penso que estes exercícios poderão revelar-se pobres e acrescentar muito pouco ao que ele poderá já saber.

Por serem evidentes as respostas, tornam-se desmotivadores para quem aprende o espanhol tendo como LM uma língua tão próxima, como o português. Ainda que seja importante saber o nome das profissões cujo nome é semelhante em português, poder-se-iam introduzir mais nomes e trabalhar de maneira a chamar mais a atenção para os nomes mais díspares nas duas línguas. Não ficaria, assim, o exercício mais rico?

De referir ainda que o manual *Nuevos Amigos*, no final de cada unidade, dedica uma página ao vocabulário e apresenta listas de palavras relacionadas com o tema tratado, fazendo a distinção entre palavras diferentes, palavras iguais, palavras parecidas, falsos amigos e combinações de palavras. Eis um exemplo:

Mis palabras

Palabras diferentes

cantante, el/la	cantor/-a
carné (de biblioteca), el	cartão
color, el	cor, a
dirección, la	morada
director (de cine), el	realizador
estadounidense, el/la	americano/-a
hablar	falar
sonido, el	som
tener	ter

Palabras parecidas

actor, el	ator
actriz, la	atriz
alemán/-a	alemão/-a
año, el	ano
apellido, el	apelido
cine, el	cinema
ciudad, la	cidade
comunicación, la	comunicação
conocer	conhecer
deportista, el/la	desportista
escribir	escrever
español/-a	espanhol/-a
estudiante, el/la	estudante
estudar	estudar
francés/-a	francês/-a
futbolista	futebolista
¡hola!	oi!
inglés/-a	inglês/-a
japonés/-a	japonês/-a
lengua, la	língua
libro, el	livro
localidad, la	localidade
nombre, el	nome
persona, la	peessoa
personaje, el	personagem
portugués/-a	português/-a
profesión, la	profissão
puertorriqueño/-a	porto-riquenho/-a
siempre	sempre
televisión, la	televisão
vivir	viver

Palabras iguales

alfabeto, el
colombiano/-a
cubano/-a
chileno/-a
escritor/-a, el/la
fama, la
famoso/-a
idioma, el
mexicano/-a
país, el
pintor/-a, el/la
poeta, el
preferido/-a
ser
viajar

Falsos amigos

dónde	onde
de dónde	de onde/donde
éxito, el	sucesso, o

Combinaciones de palabras

hola, ¿que tal?
hablar idiomas
lengua extranjera
lengua materna
tener 12 años
ser de (un lugar)
vivir en (un lugar)

Neste modelo, nota-se uma preocupação relativamente ao facto de os destinatários deste manual serem alunos portugueses, no entanto no glossário apresentado no final do livro, este não contempla a tradução das palavras em língua portuguesa.

Pelo exposto, posso concluir que os manuais podem servir de auxiliar ao trabalho do professor, mas este tem de desenvolver dinâmicas e estratégias de acordo com as necessidades dos alunos com quem trabalha. Isto é, os efeitos que resultam do uso dos manuais dependem, naturalmente, da intencionalidade que o professor põe nessa utilização; o que é que ele pretende com a actividade/estratégia que propõe aos seus alunos. Torna-se fundamental que consiga complementar o que é proposto pelo manual com outro tipo de trabalho que centre a aprendizagem no aluno e nas suas necessidades, que ajude o aluno a relacionar e a processar o vocabulário novo com o que já conhece de modo autónomo, de acordo com as directrizes de Molina que referi anteriormente.

No entanto escolher e saber utilizar um determinado material/exercício são actos que dependem da capacidade de cada professor para fazer essa triagem e infelizmente, em alguns casos, só depois de realizada a tarefa é que concluímos que não a apresentámos da melhor maneira de modo a chegar ao resultado que queríamos. Aqui entra o papel fundamental que tem a avaliação levada a cabo pelos alunos; não só ao nível da sua própria execução da tarefa final ou intermédia, mas também ao nível do desenvolvimento das actividades intermédias.

Mais à frente, apresentarei algumas das dinâmicas e estratégias que utilizei com os grupos com os quais trabalhei este ano lectivo, ilustrando o que acabei de referir.

IV. Prática de Ensino Supervisionada

IV. 1. Apresentação do Estabelecimento de Ensino e dos Alunos

Para elaborar esta parte do relatório, recorri ao Projeto Educativo e ao Projeto Curricular da Escola (2009-2013) que estão publicados no site do Agrupamento de Escolas de José Relvas.

IV. 1.1. O Agrupamento de Escolas José Relvas e o seu entorno sócio-económico

O Agrupamento de Escolas de José Relvas, Alpiarça, localiza-se no concelho de Alpiarça que fica situado no distrito de Santarém, no Ribatejo ou vale do Tejo.

Ao nível da educação, o concelho possui apenas um Agrupamento, onde se enquadra a totalidade das estruturas educativas do concelho.

Quanto aos níveis educacionais da população, relativamente ao analfabetismo, nos últimos anos têm ocorrido algumas transformações positivas nesta região.

A elevada taxa de crescimento do sector terciário deste concelho deve-se, por um lado, à saída de mão-de-obra da actividade agrícola e, por outro, ao próprio processo de urbanização.

O salário médio, segundo dados do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, disponibilizados no “Anuário Estatístico da Região do Alentejo de 2007” do INE ronda os 716€, 131 € abaixo da média regional e 218 € abaixo da média nacional.

IV. 1. 2. Caracterização do Agrupamento

Este Agrupamento está sediado na Escola Básica 2,3/S de José Relvas. Para além da Escola Sede, é constituído por três Escolas do 1º Ciclo e quatro Jardins de Infância.

A Escola Sede, com cerca de trinta anos de construção, possui três edifícios (blocos A, B e C), um ginásio e uma portaria; tem ainda o bloco D, construído há cerca

de dez anos. Exteriormente existem amplos espaços de recreio. Faz ainda parte do recinto escolar um pavilhão gimnodesportivo inaugurado no ano lectivo de 04 / 05.”⁸

IV. 1. 3. Caracterização das Turmas

No dia 15 de outubro apresentei-me na Escola José Relvas, em Alpiarça, onde fiquei por oferta de escola com um horário de 13 horas. Trabalhei com alunos do 3º ciclo do ensino básico, tendo-me sido atribuídas as seguintes turmas: 7ºB (nível III), 7ºC (nível I), 8ºB (nível II), 8ºB (nível IV), 8ºC (nível II) e 9ºA (nível III). Fui secretária da directora de turma do 8ºC, a professora Elisa Moreira, pelo que para além de secretariar as reuniões de Conselho de Turma, a auxiliei sempre que solicitada para desempenhar as funções de secretária da turma (por exemplo, no Dia aLer+ ou na organização do dossier da turma).

Esta escola faz parte de uma experiência piloto, através da qual uma turma iniciou, no ano lectivo 2009-2010, a sua aprendizagem da língua espanhola no 5º ano do 2º ciclo do ensino básico. Deste modo, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho bastante significativo correspondente a dois níveis de língua que não são frequentes no 3º ciclo, uma vez que um dos alunos não transitou no 6º ano e se separou dos colegas de turma, formando um outro nível de aprendizagem do espanhol. Assim, da turma do 7ºB tive um aluno de 13 anos, cuja aprendizagem da língua espanhola correspondia ao nível III e do 8ºB tive 5 alunos cujas idades variavam entre os 12 e os 14 anos, sendo este um grupo de nível IV.

Com estes grupos foi possível realizar actividades bastante diversificadas de acordo com os conteúdos apresentados no Programa de Espanhol – Nível de Continuação 7º, 8º e 9 anos de escolaridade da DGIDC, Ministério da Educação, de 12/08/09 e as propostas de actividades oferecidas no mesmo documento (**anexo 3**), na medida em que os alunos se revelaram receptivos às actividades propostas e demonstraram sempre empenho na realização das mesmas.

⁸inhttp://nonio.es.e.ipsantarem.pt/aejoserelvas/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=56&Itemid=263 e http://nonio.es.e.ipsantarem.pt/aejoserelvas/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=417&Itemid=265 (consultados em 05.07.13)

Relativamente à turma do 7ºC, este grupo era constituído por 21 alunos, cujas idades variam entre os 11 e os 14 anos. Caracterizava-se por ser uma turma extremamente heterogénea no que diz respeito ao aproveitamento escolar e ao empenho e interesse pela escola e nas actividades aí realizadas. Neste grupo estavam integrados 3 alunos com Necessidades Educativas Especiais e um com dificuldades auditivas profundas.

Os 7 alunos da turma do 8ºB, nível II, na disciplina de Espanhol, estavam juntos com o 8ºC que tinha 20 alunos, perfazendo um total de 27 alunos neste grupo. As idades destes discentes variavam entre os 12 e os 14 anos, e 5 deles eram alunos com Necessidades Educativas Especiais.

O 9ºA era constituído por 28 alunos com idades entre os 13 e os 15 anos.

No geral, foram turmas com aproveitamento satisfatório, no entanto o comportamento era pouco satisfatório, na medida em que revelaram ser turmas bastante agitadas, conversadoras e com interesses muito divergentes e pouco relacionados com a escola.

Relativamente ao trabalho desenvolvido, segui as planificações elaboradas para cada ano de escolaridade e respectivo nível de aprendizagem, tendo procedido às devidas alterações quando assim o exigiam as características de cada turma.

IV. 2. Conclusões da análise dos resultados dos questionários

No sentido de perceber quais as experiências dos discentes, decidi aplicar a alguns alunos de Espanhol da Escola José Relvas, o questionário que segue no **Anexo 4**.

Pelos resultados obtidos (**Anexo 5**), posso concluir que os inquiridos, de uma maneira geral, escolhem o espanhol como língua de opção a aprender no 7º ano (LE2) por gostarem dessa língua e por ser parecido com o português.

Na sua globalidade, quando começaram a aprender espanhol, consideraram a matéria fácil, na medida em que a língua espanhola era muito parecida com o português

e notaram que conheciam a maioria das palavras (o que poderia facilitar a sua aprendizagem).

Raramente usam o dicionário porque dizem reconhecer as palavras quase todas e quando o fazem é para se certificarem de algum significado porque “há palavras parecidas em português, mas têm um significado muito diferente”.

Na pergunta 4, os resultados dividiram-se entre o “afinal é mais difícil do que pensava” e o “continua a ser fácil” no momento em que estudaram alguns “falsos amigos”. De referir que 14 alunos assinalaram que “em espanhol é tudo ao contrário”.

Relativamente às respostas à questão 5, os alunos que assinalaram sim, na sua maioria, dizem que continua a ser fácil; um diz que continua a sentir dificuldades porque continua a “confundir as palavras portuguesas e inglesas com as espanholas”. Os alunos que dizem não focam principalmente o grau de dificuldade que aumenta porque vão avançando de nível e há um que diz não sente a mesma dificuldade porque “já está habituado, é mais fácil”.

Quanto às actividades extra mais assinaladas, temos o ler em espanhol, ouvir música em espanhol e ver televisão/filmes em espanhol. De salientar que 10 alunos responderam que não fazem nada extra aula.

Para aprender novas palavras em espanhol, os alunos inquiridos pensam que a melhor maneira é traduzindo as palavras para português, lendo textos e ver a palavra num texto para a tentar aplicar num outro texto.

Depois de analisados os resultados, posso concluir que esta é uma fundamentação do que, de uma maneira geral, eu já esperava. Não só pelo que pude ir constatando ao longo destes anos como docente de ELE, mas também no papel de aluna desta língua. Esta é realmente a ideia que eu tinha e que veio a ser comprovada pelos alunos que responderam ao questionário: o português e o espanhol são bastante semelhantes (não só ao nível sintáctico – a estrutura frásica é a mesma, SVO -, mas também no que diz respeito ao léxico (salvo algumas excepções como as que já vimos referidas aqui neste relatório).

Neste sentido, penso que se torna urgente que os agentes implicados no processo ensino-aprendizagem de ELE (professores, autores de manuais, responsáveis pelos exames e classificações, organizadores de cursos) se preocupem por esta questão e não vejam a aprendizagem do espanhol por parte de um português da mesma maneira que é para um alemão ou um inglês.

É urgente esta preocupação até para que o processo ensino-aprendizagem desta LE seja mais motivador, mais agradável para os alunos que, assim revelarão mais empenho e interesse pelo trabalho desenvolvido em aula.

IV. 3. Apresentação/Reflexão sobre as estratégias implementadas

Como docente de LE, uma das minhas maiores preocupações é a aprendizagem de léxico por parte dos meus alunos. Na minha opinião, sem ter o conhecimento de um determinado número de palavras/expressões o aluno não conseguirá estabelecer comunicação na língua em causa.

Como docente de Francês Língua Estrangeira (FLE) adoptei uma postura relativamente às actividades de enriquecimento vocabular que difere muito da que tenho como docente de ELE. A razão principal prende-se com o facto de me ter apercebido no decorrer das aulas que os alunos cuja LM é o português, aprendem o vocabulário espanhol de modo diferente que aprendem o francês. No seguimento desta verificação, concluí que se por um lado, nas aulas de FLE algumas actividades/estratégias resultavam bem, nas aulas de espanhol o mesmo tipo de dinâmicas tornava-se aborrecido na medida em que não trazia nada de novo ao aluno, este começava a desmotivar. E eu pensava: como posso fazer com que o aluno se sinta desperto para a aprendizagem de uma nova língua? Como poderei fazer com que queira aprender mais palavras novas?

Por norma, os alunos revelam bastante interesse e curiosidade quando aprendem uma LE, particularmente num nível de iniciação. O espanhol não é excepção, no entanto pela semelhança entre as duas línguas, por vezes e conforme as estratégias utilizadas, o processo ensino-aprendizagem pode resultar mais atraente ou não. Com isto não quero dizer que as aulas se devem tornar num contínuo desfilar de dinâmicas

lúdicas e que o aluno só deve aprender brincando, jogando. Não é essa a minha ideia. O que eu defendo é que o professor de língua espanhola deve evitar alguns tipos de exercícios porque estes podem tornar-se uma perda de tempo, uma vez que se está a trabalhar conteúdos que os alunos já sabem.

Neste sentido, para tentar perceber como é que as actividades resultavam para os alunos e qual o grau de produtividade que elas representavam para eles, optei por pôr em prática algumas dinâmicas e tirar as devidas conclusões a partir do *feedback* dos alunos (por meio de observação directa enquanto realizavam a tarefa e posterior avaliação feita por eles).

Por exemplo, quando trabalhámos o tema do Cinema (turma do 8º ano, nível II), entreguei uma lista de palavras relacionadas com o tema (**anexo6**) a cada um para que fizessem a sua tradução (com a ajuda do dicionário ou sem ele se já conhecessem a palavra). No final, pedi que cada um avaliasse esta actividade (**anexo 7**). Dessa avaliação posso concluir que os alunos a consideram uma tarefa cansativa, no entanto referem que assim têm a oportunidade de aprender mais palavras novas e que consideram uma boa actividade.

Relativamente à unidade temática “Estamos viendo fútbol” (unidade 6 do manual *Mañana 2*, ANAYA adoptado para o 8º ano, nível II), no “cuadro de programación” deste manual é referido que ao nível do léxico será trabalhado o tema “Deportes”; no entanto, pareceu-me bastante pobre o vocabulário apresentado (**Anexo 8**) e tentei reformular algumas actividades e acrescentei uma tarefa final (**Anexo 9**).

Deste modo, parti do que estava no manual (em especial a imagem), acrescentei-lhe uma dinâmica de correcção do exercício onde inclui um conjunto de cartões com as palavras que serviam para completar os espaços, com a qual os alunos puderam agir autonomamente. Em seguida, os alunos empregaram estas mesmas palavras num texto, completando os espaços em branco. Como até aqui o tema central era o futebol, pensei que era uma boa oportunidade para alargar aos outros desportos. Assim, organizei um outro exercício onde os alunos tinham de ordenar o nome de vários desportos a partir de um PPT onde os nomes apareciam desordenados ao lado de uma imagem representativa de cada modalidade desportiva. Já sabendo os nomes de vários

desportos (chamando a atenção para os mais diferentes em relação ao português), os alunos visionaram um vídeo e teriam de relacionar o nome de cada desportista com o desporto que pratica. Seguidamente, fomentei o trabalho a pares ou pequenos grupos (até aqui tinha sido realizado individualmente e no grupo-turma), sugerindo que lessem a biografia de vários desportistas espanhóis e com a informação obtida teriam de completar uma tabela que iria servir para elaborar a tarefa final: cartazes sobre cada desportista (**Anexo 10**) para organizar uma exposição sobre desportistas espanhóis (este seria o produto final da unidade); cada aluno teria de consultar cada cartaz para poder preencher uma tabela-síntese dos cartazes. Penso que desta forma, consegui que os alunos trabalhassem um leque mais alargado do vocabulário relacionado com o tema em questão e de uma maneira mais dinâmica e atraente que os fez estar bastante interessados e motivados no trabalho proposto.

No que diz respeito ao tema *Enfermedades/Síntomas y Medicinas* (7º ano, nível I), considerei também que o vocabulário introduzido era muito básico e não permitia que houvesse criação por parte dos alunos. Assim, depois de estudado e apreendido o vocabulário relativo às doenças, sintomas e respectivas medicinas/remédios, propus que a partir de uma suposta doença apresentada num PPT (**Anexo 11**), um aluno formulasse uma frase onde se queixava dessa doença e um outro lhe sugerisse um medicamento, fomentando deste modo a interacção entre aluno-aluno. Posteriormente, a pares, os alunos teriam de redigir um diálogo onde simulassem uma ida ao médico: um seria o paciente e outro o médico. Teriam, depois, de o apresentar oralmente à turma que iria preencher um quadro síntese de acordo com cada situação apresentada em cada diálogo.

Posso apresentar um outro exemplo: como consolidação do vocabulário estudado ao longo do ano, propus aos alunos do 8º ano (nível II) que elaborassem poemas visuais utilizando palavras que aprenderam (**Anexo 12**).

Esta actividade revelou-se bastante interessante na medida em que os alunos iam procurar as palavras para as incluir no seu poema visual. Serviu como revisão/consolidação do que tinham aprendido.

Ainda que tratando-se de uma pequena amostragem, julgo que exemplos apresentados ilustram todo o trabalho que realizei ao longo deste ano lectivo, tendo como ponto terminante o léxico e o modo como este pode ser trabalhado com alunos cuja LM é o português.

CONCLUSÃO

Inicialmente estava um pouco perdida na escolha do tema do meu relatório, no entanto o Professor Alberto Madrona orientou a minha linha de pensamento no sentido de aferir em concreto o objecto deste estudo e organizar as numerosas ideias que fervilhavam à volta de um assunto tão genérico e, de tal modo globalizante que não conseguia considerá-las no concreto nem passá-las para o papel.

Num trabalho conjunto, parti do lato para o particular: continuando com a questão da aprendizagem do léxico de uma língua estrangeira, consegui estreitar o conteúdo: ter em conta a aquisição de vocabulário efectuada por um aluno português. Penso que esta foi a etapa mais significativa de todo este processo, na medida em que pôs a tónica essencial neste trabalho; a partir deste momento adquiria orientação necessária para estruturar o discurso e os vários subtemas intrínsecos à questão primordial de um relatório que me converteu numa docente com uma visão mais incisiva do que é ensinar espanhol em Portugal.

Só depois de terminar o presente relatório e de ter criado uma certa distância, ainda que muitíssimo breve, do mesmo, consigo ver o quanto este trabalho me ajudou a crescer não só como aluna da PES, mas também como uma docente que se revela bastante mais interessada na investigação e igualmente empenhada em aprender.

Quando o tema de uma investigação nos é cara, a tarefa corre efectivamente de uma maneira muito mais fluida. Posso, por isso, dizer que este foi um trabalho que se revelou extraordinariamente profícuo na medida em que me obrigou a enveredar por vários caminhos: os vários enfoques metodológicos, a análise contrastiva em contraponto com a análise do erro, a noção de interlíngua, o estudo crítico de manuais escolares, a visão dos próprios alunos e, acima de tudo, a questão do aluno de ELE cuja língua materna é o português e as suas particularidades inerentes.

Sinto que a partir daqui não mais vou olhar para um aluno e avaliar o seu modo de aprender da mesma maneira. Considerando que a sua LM é o português, deve ser tido em consideração este facto para planificar as estratégias de modo a valorizar as particularidades que referia algumas linha atrás. A questão do português como falso principiante na aprendizagem do espanhol leva-nos a repensar nas estratégias apontadas para os níveis A1 e A2 para estes alunos. Como vimos, alguns manuais

escolares ainda não estão despertos para esta diferença, cabe ao professor de ELE organizar as actividades tendo em conta o público das suas aulas e as suas características tão particulares.

Na segunda parte deste relatório apresentei, ainda que em número reduzido, exemplos das dinâmicas que implementei nas minhas aulas; muitas outras poderiam ser apresentadas, no entanto por falta de espaço tive de seleccionar as que melhor pudessem ilustrar e representar o vasto trabalho que poderá ser realizado pelo professor de espanhol em Portugal de maneira a captar o interesse e empenho do aluno e a motivá-lo para a aprendizagem de uma língua que afinal poderá não ser tão igual à sua.

Por tudo o que referi, considero assaz proveitoso este meu trabalho cuja elaboração me proporcionou momentos tão gratificantes e me permitiu entrar num universo deveras empolgante como é o ensino-aprendizagem do léxico da língua espanhola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos Gerais

Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação. 2001. Lisboa: Edições Asa. <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88> (consultado em 11.04.2013)

Plan Curricular del Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (consultado em 02.05.2013)

Artigos

AA.VV. (2012). "El español, una lengua viva". *Informe 2012.* http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf. Instituto Cervantes. (consultado em 12.04.13)

Alves, C. (2011). "A contribuição da análise contrastiva e de um corpus de erros para o desenho de um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros". Rio Grande do Sul.

http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl2831072011alves.pdf (consultado em 12.04.13)

Arribas, N. (2003). "Propuesta de aprendizaje del léxico en ELE desde la perspectiva de la semántica histórica y cognitiva". Milão: CIRSIL. <http://www2.lingue.unibo.it/cirsil/>. (consultado em 12.04.2013).

Capilla, M. (2005). "O efeito da Língua Materna na Aquisição de Línguas Próximas". *Revista Intercambio.* Brasília: Universidade de Brasília. <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf> (consultado em 02.05.2013)

Castanheira, F. (2007). "Ensino-aprendizagem de L2: desafios na aquisição de língua espanhol por alunos brasileiros", Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. <http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/monografias/FabioCastanheira.pdf> (consultado em 02.05.13)

Ceolin, R. (2004). "Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano". Salzburgo: InstitutfürRomanistik -Universität Salzburg. http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04_05.pdf (consultado em 26.04.2013)

Fialho, V. (2010). "Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro". Pelotas: Faculdade Metodista de Santa Maria.

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/VanessaRibasFialho.pdf (consultado em 12.04.2013)

García Giménez, C. (2008). "La adquisición del vocabulario en la clase de E/LE". Cervantes Virtual. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-adquisicin-del-vocabulario-en-la-clase-de-ele-0/> (consultado em 12.04.2013)

Goes de Andrade, O. (2002). "A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol." In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100048&lng=en&nrm=abn (consultado em 12.04.13)

Gómez Bautista, A. (2011). "Sobre la proximidad léxica entre el portugués y el español. Revisión y análisis de los datos: los falsos amigos y los préstamos". Barreiro, J. (ed.) *Actas del IV Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, Universidade de Évora, 3 y 4 de junio de 2011. Évora: Ministerio de Educación de España. <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/ActasIVCongresoEvora.pdf> (consultado em 26.04.13)

Gonçalves, D.; Mozzillo, I. (2011). "A Interlíngua do Espanhol/LE sob o viés do léxico", Pelotas: UFPEL. http://www.ufpel.edu.br/enpos/2011/anais/pdf/LA/LA_00416.pdf (consultado em 02.05.2013)

_____ (2012). "Parecido não é o mesmo: a aquisição do léxico heterossemântico em espanhol por aprendizes brasileiros", XIV ENPOS. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. http://www.ufpel.edu.br/enpos/2012/anais/pdf/LA/LA_00197.pdf (consultado em 02.05.13)

Gonçalves, D. (2013). "A interferência linguística no uso de heterossemânticos por brasileiros aprendizes de Espanhol". *NOME*, Revista de Letras, Góiania, v.2, n.2, p.50.70, jan.jun.2013. http://www.revistanome.com.br/download/Artigo2_4.pdf (consultado em 12.06.2013)

Grande Rodríguez, V. (2001). "Actividades para el aprendizaje del léxico: Análisis y Propuesta", Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0413.pdf (consultado em 12.04.2013)

Lago, N.; Teles Santos, M. A. (2010). "Análise de algumas crenças presentes no imaginário de alguns aprendizes de espanhol", I Simpósio de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras. Goiás. http://www2.catalao.ufg.br/uploads/files/23/6_AN_LISE_DE_ALGUMAS_CREN_AS

PRESENTES NO IMAGIN RIO DE ALGUNS APRENDIZES DE ESPANHOL.pdf

(consultado em 02.05.13)

Leontaridi, E.; Péramos, N. (2010). "El mundo de las palabras: técnicas de aprendizaje de léxico para estudiantes de E/LE", *III Jornadas de Formación del Profesorado de Español*, Instituto Cervantes de Sofía. Consejería de Educación. <http://www.mecd.gob.es/dms-static/90134adc-69a8-4586-9211-7cd6a4239161/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/iii-jornadas-de-formacion/iii-jornadaspublicacion.pdf>(consultado em 12.04.2013)

Liceras, J.M. (1997). *El español como L2 en contextos de aprendizaje institucional: La adquisición de los pronombres átonos*. University of Ottawa. <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/mq22004.pdf>(consultado em 12.06.13)

_____ (2007). "La adquisición de lenguas segundas y la encrucijada Lengua -l(nterna) / Lengua-E(xterna) en la adquisición, el cambio diacrónico y la formación de criollos". R. Mairalet *al.* (eds.), *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Madrid: UNED. http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=69&Itemid=18(consultado em 12.06.13)

_____ (2009). "La interlengua del español en el siglo XXI". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 36-49. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/liceras.pdf(consultado em 12.06.13)

Magalhães, J. (2006). "O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal". *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 5-14. <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado em 27.07.13)

Mendonça e Silva, C.;Mendonça de Lima, L. (2008). "Crenças e sua Relação com a Formação Universitária de Professores de Espanhol". *Revista Solta*, v.20. Belo Horizonte. Associação Brasileira de Hispanistas. <http://www.google.com/#q=Uma+metodologia+espec%C3%ADfica+para+o+ensino+de+l%C3%ADnguas+pr%C3%B3ximas%3F+Em:+ALMEIDA+FILHO,+J.+C.+P.+%28org.%29.+Portugu%C3%AAs+para+estrangeiros:+interface+com+o+espanhol.+Campinas:+Pontes,+1995&ei=LTSCUebpNrGV7AaMolHICQ&start=10&sa=N&bav=on.2,or.rqf.&fp=175063a473b2a425&biw=1280&bih=603> (consultado em 02.05.13)

Molina, J. R. (2004). "Las unidades léxicas en español". *Carabela*. Universidad de Valencia. <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=a7hINyXfuZA%3D&tabid=774&mid=1543&language=en-US> (consultado em 16.04.2013)

Moriondo Kulikowski, M.; Maia González, N. (2000). "Brasil: La justa medida de una cercanía lingüística". Congreso Internacional sobre Políticas Lingüísticas para

América Latina, Universidad de Buenos Aires. www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion_ant/2000/junio_2000/#Autor (consultado em 02.05.2013)

Natel, T. (2002). "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?", *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf (consultado em 02.05.13)

Neta, N. (2012). "Aprender español es fácil porque hablo portugués. Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español". *Cuadernos Cervantes*. http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html (consultado em 11.04.13).

Ortiz Álvarez, M. (2002). "A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas". In *Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2002*, San Pablo, São Paulo, São Paulo (SPSPSP, Brazil). http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000012002000100039&script=sci_arttext (consultado em 02.05.13)

Pastrana, D. (2010). "La enseñanza del léxico en E/LE. Análisis comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales: *Nuevo Ven 1, Gente 1. Nueva Edición, Redes 1, Aula*". Departamento de Filologías Románicas, Universitat Rovira i Virgili. Tarragona. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_13Medrano.pdf?documentId=0901e72b80e1f5bf (consultado em 12.04.13)

Rabasa Fernández, Y. (2011). "A Presença de Erros na Interlíngua de Estudantes Brasileiros Aprendizes de Espanhol". *Revista Desempenho*, v.12. Brasília. http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/DESEMPENHO%20volume%2012%20N%C2%BA%201-6-2011/2%20RABASA_FERNANDEZ%20-%20A%20PRESEN%C3%87A%20DE%20ERROS%20NA%20INTERL%C3%8DNGUA%20DE%20ESTUDANTES%20BRASILEIROS%20APRENDIZES%20DE%20ESPANHOL.pdf (consultado em 12-04-13)

Salinas, A. (2001). "O ensino de espanhol para brasileiros". <http://www.geocities.ws/aspbsb/esbr0103.html> (consultado em 12.06.13)

Santos, P. "O ensino de Português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática". Em Cunha, M.J. e Santos, P. (1999). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora UnB. http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=147:3-portunhol--fossilizacao-consentida-da-interlingua-de-hispanofalantes-aprendizes-de-ple&catid=53:edicao-1&Itemid=91 (consultado em 11.04.13)

Sanz Juez, A. (2007). *Glosario de Falsos amigos del portugués y del español*, Alcobendas: SGEL. <http://www.mecd.gob.es/dms-static/ced4f82e-2ee4-4733-96c7->

8488a6704fab/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/falsosamigos.pdf

(consultado em 26.04.13)

Silva, J. dos S. (2012). "Iniciação ao espanhol: Construindo um Vocabulário Prévio". Pelotas: UFPEL.

http://www.uabrestingaseca.com.br/insight/artigos/iniciacao_espanhol_julian.pdf

(consultado em 02.05.13)

Vaz da Silva, A.; Vilar, G. (2004). "Os falsos amigos na relação espanhol-português", *Cadernos de PLE 3*, 2003, pp. 75-96. Aveiro: Centro de Línguas e Culturas - Universidade de Aveiro. http://pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/3PLE_2004d.pdf

(consultado a 26.04.13)

ANEXOS

Anexo 1

MÉTODO	MUESTRAS DE LENGUA	TRATAMIENTO DEL ERROR	ESTRATÉGIAS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE
GRAMÁTICA Y TRADUCCIÓN	Literatura y usos cultos del idioma.	Penalización. Visión negativa del error.	Memorización de listas de palabras sin contextualizar.
DIRECTO	Lengua cotidiana, a excepción del vocabulario excesivamente coloquial.	Error como parte del proceso de aprendizaje.	Vocabulario contextualizado. Empleo de técnicas visuales (dibujos, gestos, etc.).
AUDIO-ORAL	Lengua real.	No se tolera y se corrige inmediatamente.	Recepción de estructuras, aunque contextualizadas. Textos y diálogos elaborados para practicar las estructuras explicadas.
NOCIONAL-FUNCIONAL	Usos cotidianos.	Forma parte del proceso de aprendizaje.	Estructuración de la lengua basándose en funciones comunicativas.
COMUNICATIVOS	Usos cotidianos, inclusive los más coloquiales.	Forma parte del proceso de aprendizaje.	Establecimiento de campos semánticos y áreas temáticas a partir del estudio de las necesidades comunicativas del alumno.
ENFOQUE POR TAREAS	Usos cotidianos	Forma parte del proceso de aprendizaje	Áreas temáticas que permiten especificar los objetivos comunicativos y determinar la tarea final.
LÉXICO	Usos cotidianos	Forma parte del proceso de aprendizaje	Adivinar el significado por el contexto; empleo del diccionario y de corpora; reglas de formación de palabras; comparación entre la L1 y la LE.

Anexo 2

Níveis Comuns de Referência - Escala Global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.) É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* Porto, Edições ASA, 2001. Disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html. (consultado em 17.07.13)

Anexo 3

Exemplos de actividades propostas pelo DGICD (em *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade*) e realizadas em aula nas turmas de espanhol continuação.

7º Ano (nível III)

<p>Tema: O tempo livre e as diversões</p> <p>Tarefa: Elaborar um guia com sugestões de actividades para o fim-de-semana.</p> <p>Objectivos:</p> <p>Falar de actividades de tempo livre, hábitos e costumes.</p> <p>Perguntar e responder sobre os principais passatempos.</p> <p>Expressar gostos e preferências.</p> <p>Expressar acordo e desacordo.</p> <p>Indicar horas, meses e dias da semana.</p> <p>Propor actividades como ir ao cinema, ao teatro, a uma exposição, ao futebol...</p> <p>Comparar as diferentes actividades.</p> <p>Elaborar um guia com diferentes actividades.</p>

Fonte: DGICD, página 51.

<p>Tema: As profissões</p> <p>Tarefa: Elaborar um inquérito sobre os sonhos e desejos dos alunos da turma.</p> <p>Objectivos:</p> <p>Expressar desejos e intenções.</p> <p>Expressar preferências.</p> <p>Falar de projectos futuros.</p> <p>Perguntar e responder sobre as características das diferentes profissões.</p> <p>Falar dos aspectos necessários e convenientes para desempenhar uma profissão.</p> <p>Falar dos aspectos positivos e negativos de um trabalho.</p> <p>Apreciar diferentes profissões.</p> <p>Comparar os resultados.</p>
--

Fonte: DGICD, página 51.

8º ano (nível IV)

<p>Tema: Caracterização de uma celebridade</p> <p>Tarefa: Redigir uma breve biografia de uma personagem famosa do mundo hispano.</p> <p>Objectivos:</p> <p>Descrever a personalidade e o carácter de alguém.</p> <p>Relatar acções passadas.</p> <p>Descrever acções no passado.</p> <p>Relatar acções acabadas anteriores a outra acção passada.</p> <p>Falar de gostos e preferências.</p> <p>Expressar continuidade e duração.</p> <p>Referir-se a uma acção interrompida por outra.</p>
--

Fonte: DGICD, página 53.

Tema: As festas e as tradições

Tarefa: Fazer uma reportagem sobre uma festa tradicional e apresentá-la aos colegas.

Objectivos:

Recolher informações sobre uma festa tradicional.

Situar acções no tempo.

Descrever pessoas, lugares e acontecimentos.

Expressar duração.

Expressar sensações.

Organizar o trabalho e apresentá-lo aos colegas.

Comparar hábitos e culturas.

Fonte: DGICD, página 55.

Tema: As viagens

Tarefa: Relatar um incidente de viagem.

Objectivos:

Situar no tempo um relato.

Contar experiências ou histórias vividas.

Referir-se a situações interrompidas ou simultâneas no tempo.

Referir situações adversas e imprevistas.

Expressar sensações, emoções e estados de espírito.

Comentar experiências.

Fonte: DGICD, página 57.

ANEXO 4

Questionário

Este questionário surge no âmbito da elaboração de um relatório final de mestrado onde se pretende abordar a aquisição de vocabulário por parte de alunos portugueses. Agradeço, desde já, a vossa colaboração.

Ano de escolaridade __ 7º __ 8º __ 9º __ 10º __ 11º __ 12º

Nível de aprendizagem de Espanhol __ I __ II __ III __ IV __ V

Idade _____

1. Por que escolheste espanhol?

- a) _____ Por ser parecido com o português.
- b) _____ Porque os teus colegas da turma do ano passado também escolheram.
- c) _____ Porque gostas da língua espanhola.
- d) _____ Outras razões. Quais? _____

2. Quando iniciaste as aulas de espanhol, a matéria era...

- a) _____ ...difícil
- b) _____ ...fácil
- c) _____ ... muito fácil

2.1. Se assinalaste **fácil** ou **muito fácil**, diz porquê:

- a) _____ Porque era muito parecido com o português.
- b) _____ Porque conhecias a maioria das palavras.
- c) _____ Porque estudavas muito.
- d) _____ Outra razão. Qual? _____

2.2. Se assinalaste **difícil**, diz porquê:

- a) _____ Porque não percebias nada da matéria.
- b) _____ Porque as palavras eram muito difíceis.
- c) _____ Outra razão. Qual? _____

3. Costumas procurar no dicionário o significado das palavras em espanhol?

- a) _____ Sim _____ Não

3.1. Se assinalaste **sim**, diz porquê:

- a) _____ Porque não sabes o significado da maioria das palavras.
- b) _____ Porque, em geral, as palavras são muito diferentes em português.
- c) _____ Porque tens receio de perguntar à tua professora.
- d) _____ Outra razão. Qual? _____

3.2. Se assinalaste **não**, diz porquê:

- a) _____ Porque são parecidas em português.
- b) _____ Porque conheces quase todas as palavras.
- c) _____ Porque perguntas à tua professora.
- d) _____ Outra razão. Qual? _____

4. Quando estudaste os “falsos amigos”, o que pensaste?
- a) Afinal é mais difícil aprender espanhol do que pensavas no princípio.
 - b) Em espanhol é tudo ao contrário.
 - c) Continua a ser fácil.
 - d) Outro. O quê? _____
5. Já estudas espanhol há algum tempo. Continuas a ter a mesma opinião relativamente à facilidade/dificuldade da aprendizagem desta língua?
- a) Sim
 - b) Não

Porquê? _____

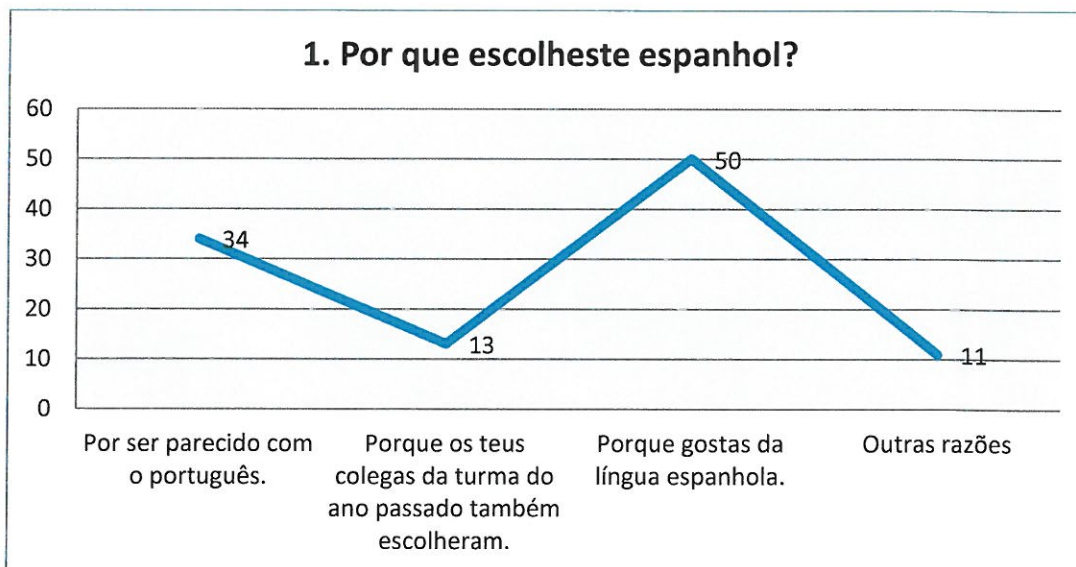
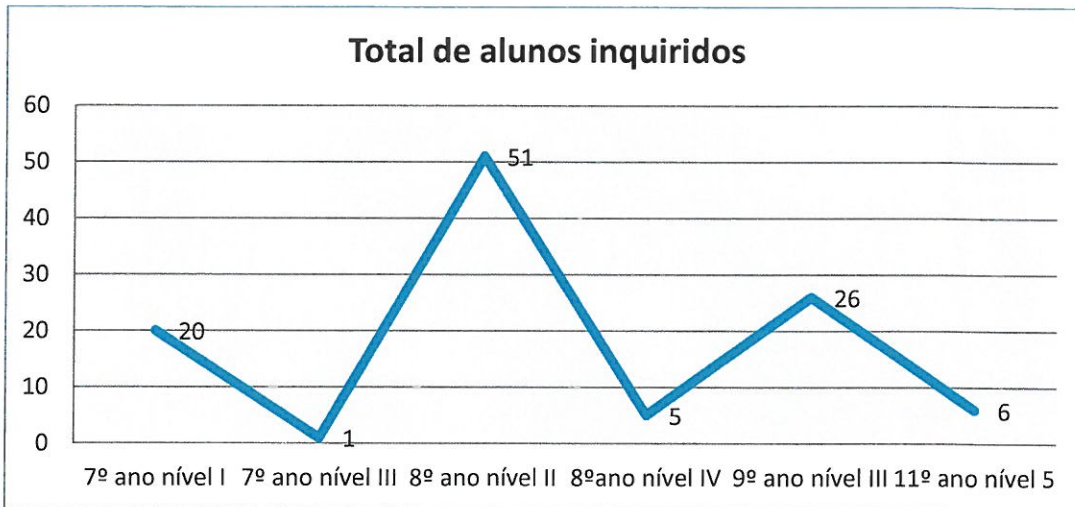
6. O que costumavas fazer como actividades extra aula para aprender o espanhol?
- a) Ver televisão em espanhol.
 - b) Fazer mais exercícios do que aqueles que a professora indica.
 - c) Ler em espanhol.
 - d) Consultar o dicionário.
 - e) Falar com espanhóis.
 - f) Elaborar listas de vocabulário.
 - g) Ver filmes em espanhol.
 - h) Ouvir música em espanhol.
 - i) Outras. Quais? _____
7. Para aprender novas palavras em espanhol, quais as estratégias pensas ser mais eficazes?
- a) Explicar com desenhos/imagens.
 - b) Fazer gestos.
 - c) Indicar sinónimos/antónimos das palavras.
 - d) Ver a palavra num texto (oral ou escrito) e seguidamente tentar utilizá-la.
 - e) Trabalhar com o dicionário.
 - f) Traduzir para português.
 - g) Ler textos.
 - h) Outras. Quais? _____

Obrigada!

Anexo 5

Resultados dos questionários

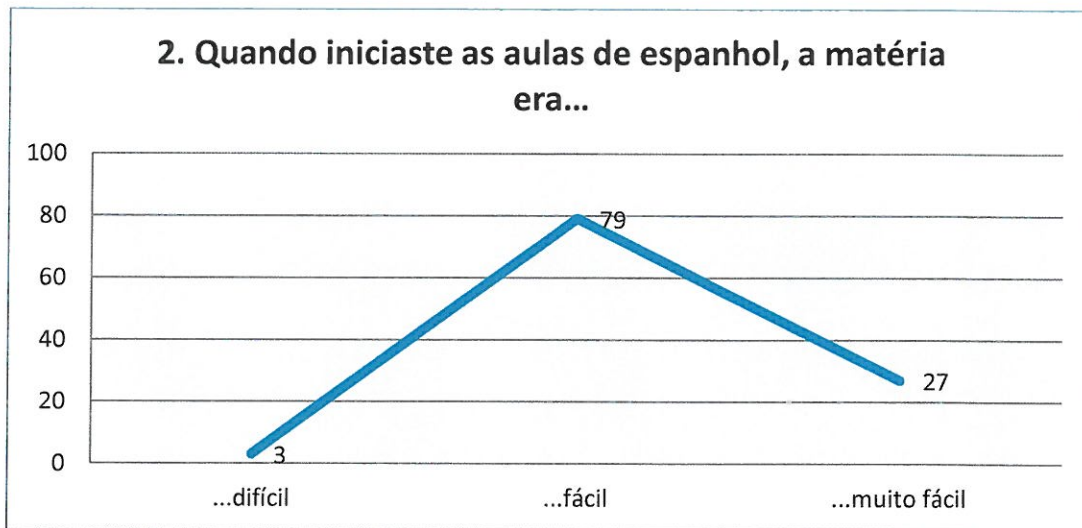
Total de alunos – 109



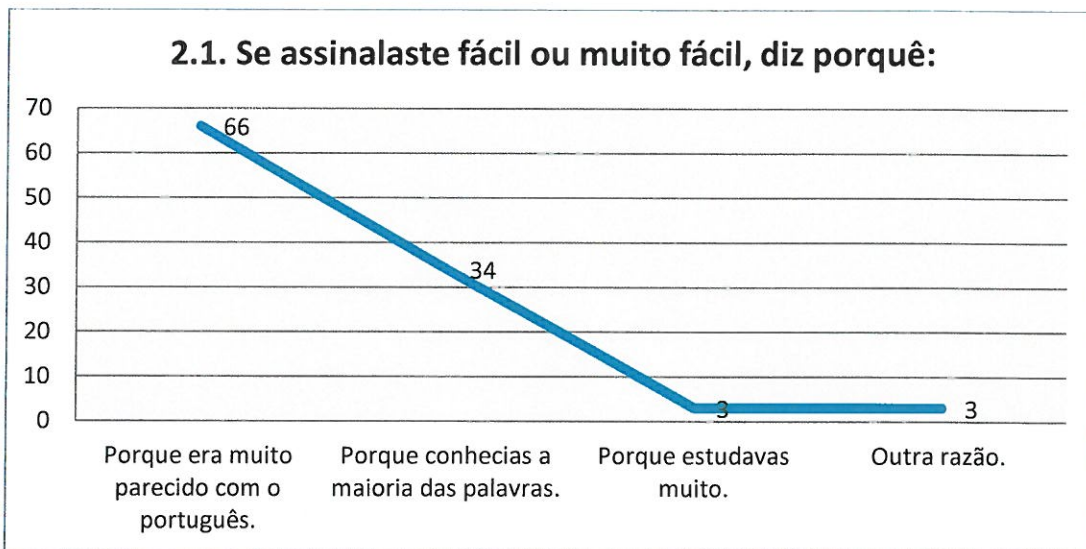
Os alunos de 7º ano na sua maioria dizem que escolheram espanhol porque gostavam da língua (mesmo antes de iniciar a aprendizagem). O escolheu porque o irmão lhe disse que era fácil.

No 8º ano várias razões para a d): para visitar o tio que mora em Espanha, para contrariar a mãe que queria outra opção, não gostar da outra opção, foi escolha dos pais, ...

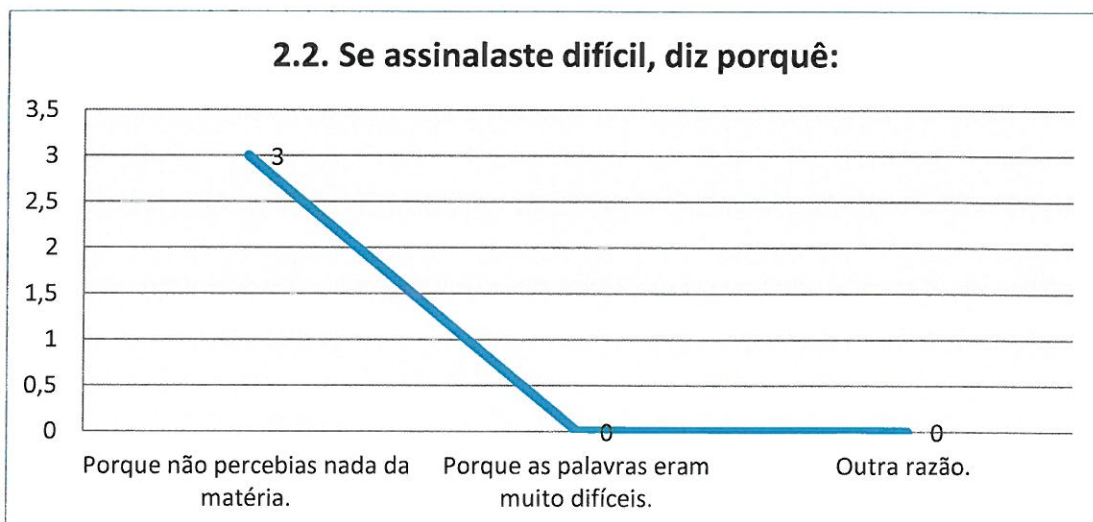
Os alunos do 9º ano dividiram-se pelas respostas a) e c).



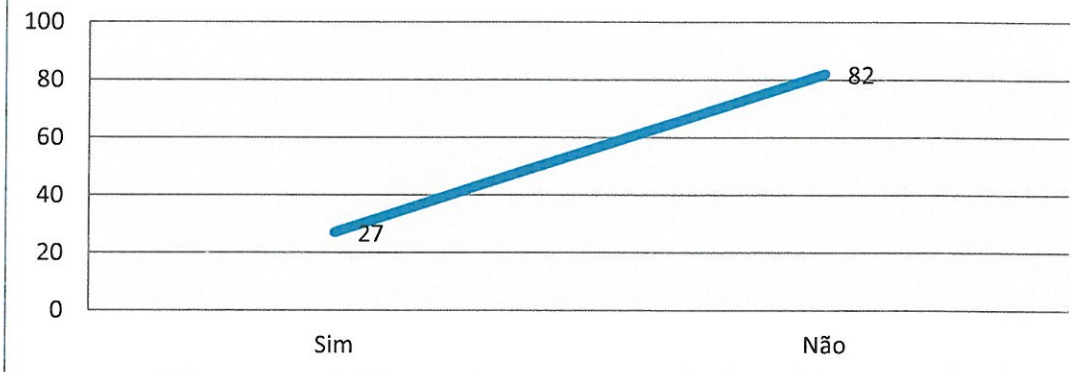
Nota: os três alunos que consideraram muito difícil estão um no 7º, outro no 8º e outro no 9º.



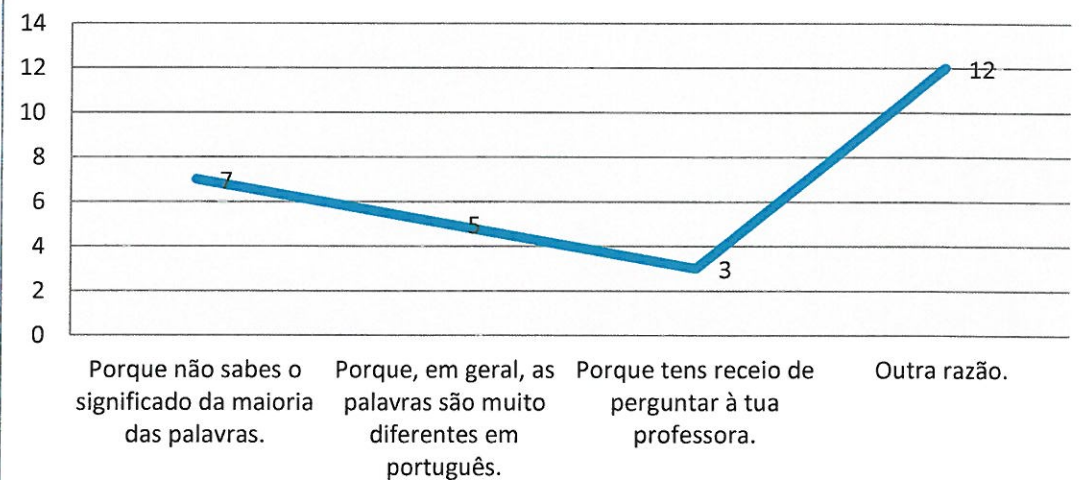
Outras razões: porque é fixe, porque a professora traduzia as palavras, porque não é difícil.



3. Costumas procurar no dicionário o significado das palavras em espanhol?

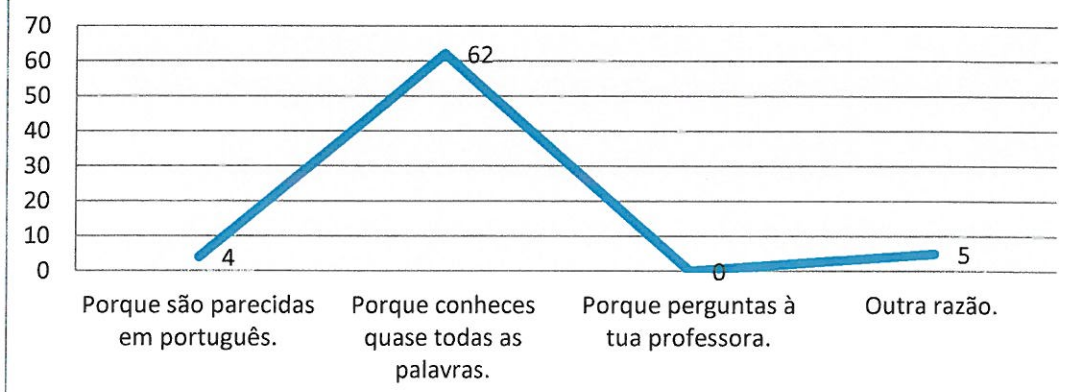


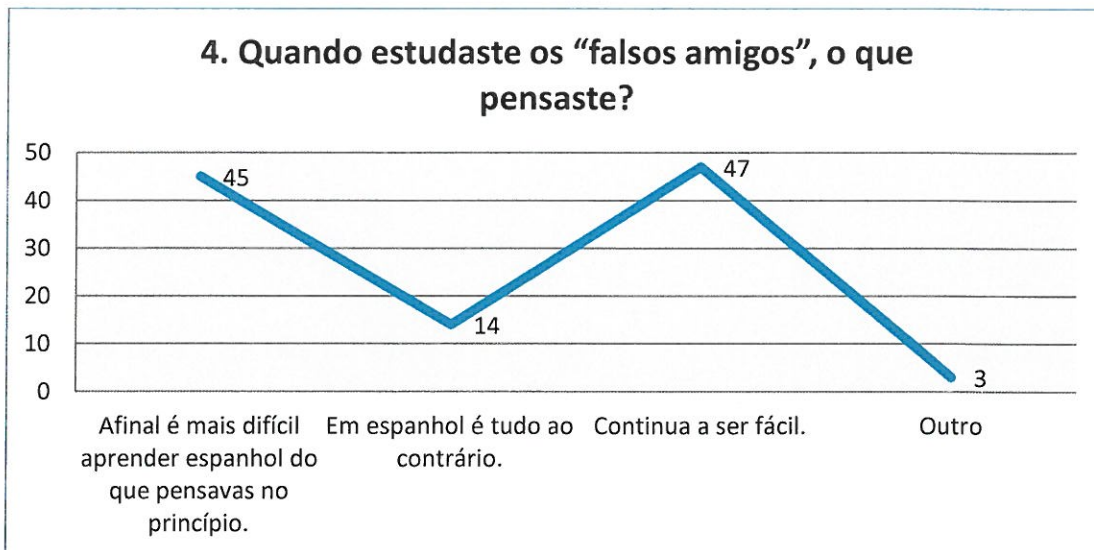
3.1. Se assinalaste sim, diz porquê:



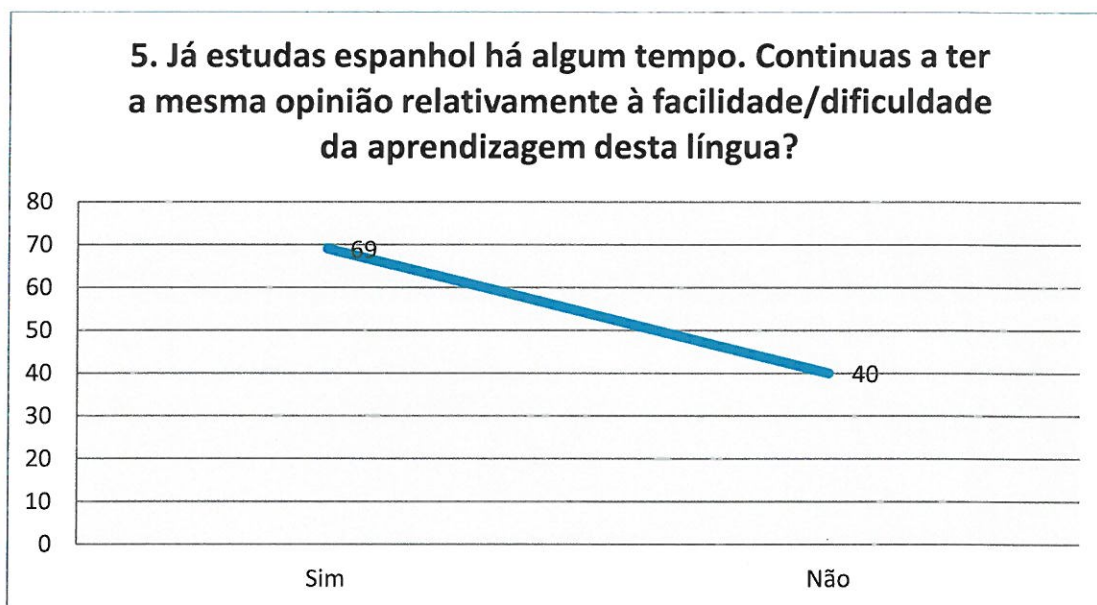
Outra razão: porque às vezes não tenho a certeza do significado, porque algumas palavras são muito diferentes, há palavras parecidas em português com significado muito diferente, ...

3.2. Se assinalaste não, diz porquê:





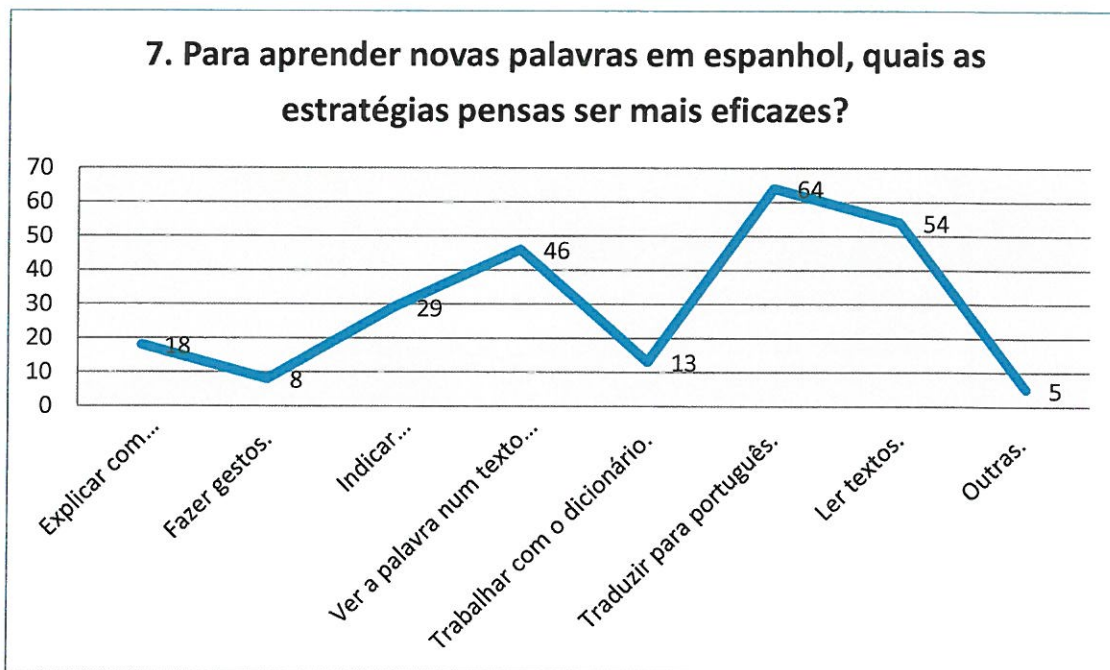
Outro: é preciso praticar mais, é divertido ver o que significam as palavras, a dificuldade depende dos falsos amigos.



Os alunos que assinalaram sim, na sua maioria, dizem que continua a ser fácil; um diz que continua a sentir dificuldades porque continua a “confundir as palavras portuguesas e inglesas com as espanholas”. Os alunos que dizem não focam principalmente o grau de dificuldade que aumenta porque vão avançando de nível e há um que diz não sente a mesma dificuldade porque “já está habituado, é mais fácil”.



Outra: falar espanhol com familiares, fazer apontamentos e composições.



Outras: nada, ver vídeos, ouvir música e falar espanhol, decorar as palavras, ouvir leituras de textos em espanhol

Anexo 6

Describiendo las películas

- El cine mudo =
- Un cortometraje =
- Un drama =
- Un largometraje =
- Una comedia =
- Una película =
- Una película bélica / una película de guerra =
- Una película clásica =
- Una película de artes marciales =
- Una película de aventuras =
- Una película de ciencia ficción =
- Una película de dibujos animados =
- Una película de espionaje =
- Una película de suspense / un thriller =
- Una película de terror / una película de miedo =
- Una película del oeste / un western =
- Una película documental =
- Una película histórica =
- Una película musical / un musical =
- Una película policíaca =
- Una película romántica =
- Una tragicomedia =

Expresiones:

- ¿Qué tipo de películas te gusta?
- Prefiero las películas de ciencia ficción.
- ¿De qué va esta película? / ¿De qué trata esta película?
- ¿Qué tipo de película es esta?
- Es una película de terror. - Me gustaría ver una película de aventuras.

En el Cine – Vocabulario General

- El acomodador –
- El actor –
- El actor secundario –
- La actriz –
- La banda sonora –
- La butaca –
- El cine (local) –
- El cine de barrio –
- Los créditos –
- La crítica de cine –
- El director –
- La entrada (de cine) –
- La escena –

- La estrella de cine –
- El estudio –
- Los extras –
- El guionista –
- El multicine –
- Las palomitas (de maíz) –
- La pantalla –
- El papel (de cine) –
- La película –
- La película doblada –
- La película subtitulada –
- El preestreno –
- La primera sesión –
- El productor –
- El reparto –
- La sesión (de cine) –
- La sesión de tarde –
- La sesión de noche –
- Los subtítulos –
- La taquilla –

Yendo al Cine – Más Expresiones

- ¿Por qué no vamos al cine?
- ¿Te apetece ir al cine?
- ¿Dónde está el cine?
- ¿Está el cine muy lejos de aquí?
- He comprado dos entradas para esta película.
- ¿Cuánto cuesta la entrada de cine?
- ¿Dónde podemos comprar las entradas?
- Yo pago las entradas.
- ¿Quedan butacas libres para esta película?
- Hay mucho gente. Tendremos que hacer cola para comprar las entradas.
- Quiero tres entradas, por favor.
- ¿A qué hora empieza la película?
- ¿A qué hora termina la película?
- ¿Cuánto dura la película?
- Antes de entrar, podemos comprar unas palomitas y unos refrescos.
- También quiero unas pipas.
- Mi butaca es la H3. ¿Puede ayudarme a encontrarla, por favor?

Describiendo una Película.

- ¿Te gustó la película?
- Es una película muy buena.
- Es una película muy mala.

Anexo 7

El Cine

Avaliação da actividade.

Escola EB 2,3/S José Relvas, Alpiarça

Turma: 8ºB/C

Espanhol

Tema: Cinema

1. Descreve sucintamente a atividade que acabaste de realizar.

Tivemos que ir a aula com as Espanholas para Português.

2. O que pensas deste tipo de atividade.

É uma ótima forma de aprender a conhecer mais palavras.

3. Consideras este um bom exercício para aprender vocabulário (neste caso sobre o cinema)?

Sim Não

Porquê?

Porque é bom a conhecer mais palavras.

4. Pensas que podia ser feito de outra maneira? Consegues apresentar outras sugestões?

Poderia ter mais palavras.

5. Faz uma breve reflexão sobre o que é, para ti, aprender vocabulário da língua espanhola, tendo em conta que a tua língua materna é o português.

Se a gente não falar em Espanhol, já estamos preparados para falar com os Espanhóis.

6. Consegues comparar o trabalho que tens feito nas aulas de espanhol (este ano e o ano passado) e nas de inglês no sentido de aprender vocabulário novo relativo a um determinado tema?

Em Espanhol, é diferente, porque o vocabulário é mais.

Em inglês já não se tão fácil, porque as palavras em português são mais conhecidas em Espanhol.

Escola EB 2,3/S José Relvas, Alpiarça

Turma: 8ºB/C

Espanhol

Tema: Cinema

1. Descreve sucintamente a atividade que acabaste de realizar.

Tivemos que trazer as palavras expressões de espanhol para português.

2. O que pensas deste tipo de atividade.

É muito boa.

3. Consideras este um bom exercício para aprender vocabulário (neste caso sobre o cinema)?

Sim Não

Porquê? É muy divertido y es mas desafiante para aprender.

4. Pensas que podia ser feito de outra maneira? Consegues apresentar outras sugestões? Sim

Fazer por exemplo uma lista de palavras em conjunto.

5. Faz uma breve reflexão sobre o que é, para ti, aprender vocabulário da língua espanhola, tendo em conta que a tua língua materna é o português.

Se fôrmos por exemplo a Espanha podemos de saber espanhol. Eu acho espanhol é um língua muito boa.

6. Consegues comparar o trabalho que tens feito nas aulas de espanhol (este ano e o ano passado) e nas de inglês no sentido de aprender vocabulário novo relativo a um determinado tema?

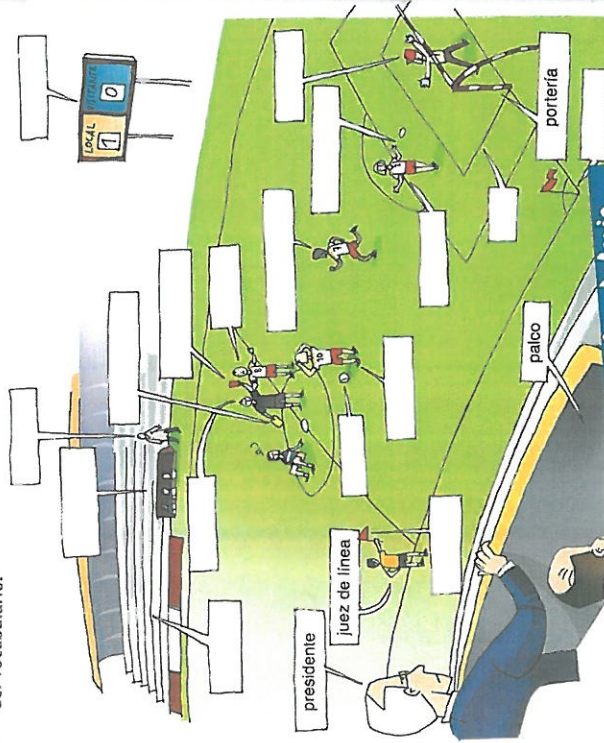
Gosto mais das aulas de espanhol porque temos que coisas diferentes em cada vez palavras dadas.

~~É~~ Não é um pouco diferente.

6 ESTAMOS VIENDO FÚTBOL

Hacer de acciones verbales a otras en el pasado. Presente Pluperfecto de indicativo. Acciones
Secuencia en pasado: estaba • Gerundio: leyendo • Era • Estaba • Llegó • Era • Llegó • Estaba

1 Observa el campo de fútbol y escribe en las casillas la palabra correspondiente del vocabulario.



Vocabulario

- portero
- defensa
- centrocampista
- delantero
- capitán
- árbitro
- juez de línea
- entrenador
- portería
- balón
- gradas
- banquillo
- area
- corner
- marcador
- banderín
- tarjeta roja / amarilla
- punto de penalti

2 ¿Qué otros deportes conoces?

.....

.....

.....

PARA EMPEZAR

COMPENSIÓN 0781

3 Escucha y completa la conversación entre Mario y su amigo Juan.

Mario: ¿Viste el partido de ayer?
 Juan: No pude porque mi amiga Claudia conmigo en casa. ¿Qué ocurrió?
 Mario: El primer tiempo fue un poco aburrido, pero cuando cinco minutos del segundo tiempo, Gustavo, el jugador del Buenavista...
 Juan: ¿Ya sé quién es Gustavo...!

Mario: Vale, vale... Pues a los cinco minutos Gustavo robó el balón a Buitrago, del Casablanca, y corrió por todo el campo hasta la portería contraria. Mientras los demás futbolistas hacia un lado, él corría y corría hacia el lado contrario...
 Juan: ¿Lubo fuera de juego?

Mario: No, porque Ricardo, el número 8 del Casablanca, se cuenta de la jugada de Gustavo y a correr detrás de él. Cuando Gustavo metió el gol, Ricardo estaba a su lado, en línea, así que no hubo fuera de juego.

Juan: ¿De verdad? ¡Increíble! ¿Qué suerte! ¿Y metieron más goles?

Mario: No, pero el partido estuvo bien. La verdad es que mucho tiempo no un partido tan divertido...
 Juan: ¿Sí? ¿Qué pena no verlo! Además el Buenavista. dos temporadas que no el Buenavista.



Responde a las preguntas siguientes.

- ¿Por qué no pudo Juan ver el partido?
- ¿Quién ganó el partido? ¿Por cuántos goles?
- ¿Qué hizo Gustavo?

.....

.....

.....

.....

.....

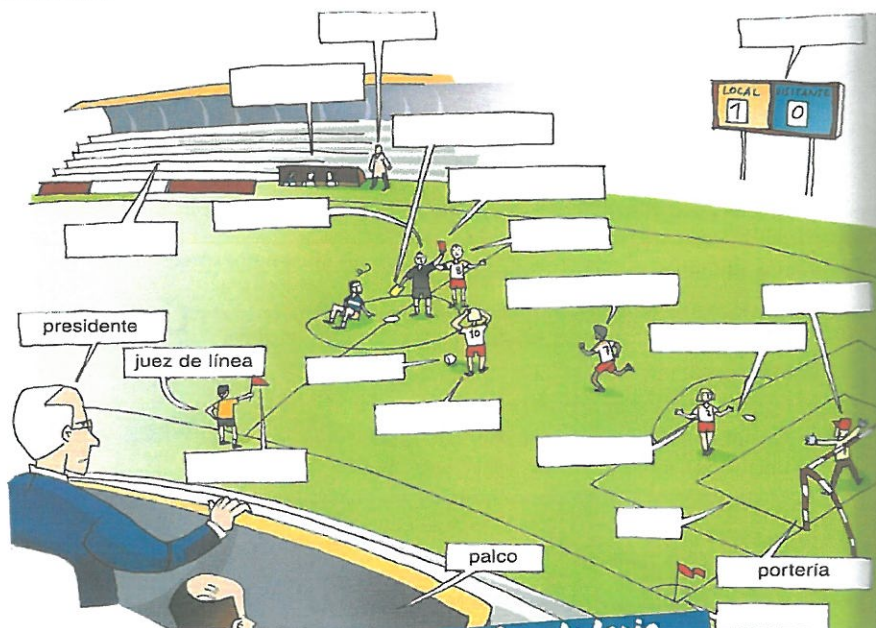
.....

Estar fuera de juego.
 Marcar / meter gol.
 Regatear al contrario.
 Pitar una falta.
 Lanzar un penalti.
 Empatar a dos.
 Despejar el balón.

Anexo 9

LOS DEPORTES

1. Consulta la página 56 de tu manual. Escribe las palabras correspondientes en los espacios adecuados.



- | | | | |
|------------------|----------------------|----------------------|---------------|
| 1. Portero | 2. Defensa | 3. Centrocampista | 4. Delantero |
| 5. Capitán | 6. Árbitro | 7. juez de línea | 8. Entrenador |
| 9. Portería | 10. Balón | 11. Gradas | 12. Banquillo |
| 13. Área | 14. Córner | 15. Marcador | 16. Banderín |
| 17. Tarjeta roja | 18. Tarjeta amarilla | 19. Punto de penalti | |

2. Haremos la corrección en grupo, utilizando la pizarra.

3. En parejas, intentad completar los espacios con algunas de las palabras del ejercicio anterior. Después escuchad la conversación y comprobad vuestras respuestas.

Mario: ¿Viste el partido de ayer?

Juan: No pude porque mi amiga Claudia estaba estudiando conmigo en casa. ¿Qué ocurrió?

Mario: El primer tiempo fue un poco aburrido, pero cuando llevaban jugando cinco minutos del segundo tiempo, Gustavo, el _____ del Buenavista...

Juan: ¡Ya sé quién es Gustavo...!

Mario: Vale, vale... Pues a los cinco minutos Gustavo robó el _____ a Buitrago, del Casablanca, y corrió por todo el campo hasta la _____ contraria. Mientras los demás futbolistas estaban mirando hacia un lado, él corría y corría hacia el contrario...

Juan: ¿Hubo fuera de juego?

Mario: No. Porque Ricardo, el _____ del Casablanca, se había dado cuenta de la jugada de Gustavo y había empezado a correr detrás de él. Cuando Gustavo metió el gol, Ricardo estaba a su lado, en línea, así que no hubo fuera de juego; el _____ nada pudo señalar. El _____ estaba muy feliz.

Juan: ¿De verdad? ¡Increíble! ¡Qué suerte! ¿Y metieron más goles?

Mario: No, no metieron más goles, los _____ estuvieron muy bien.

Juan: ¿Hubo alguna _____?

Mario: La verdad es que el _____ sacó tarjeta _____ a Gustavo cuando él celebró el gol, pero desde hace mucho tiempo no había visto un partido tan divertido...

Juan: ¿Sí? ¡Qué pena no verlo! Además hace dos temporadas que no gana el Buenavista.

(...)

10. Ahora, hay que ordenar los nombres de los varios deportes representados en las imágenes.



F _____



B _____



G _____



B _____



B _____



T _____



S _____



N _____



P _____



E _____



M _____



A _____



E _____



A _____



P _____



B _____



E _____

11. Observa el video, completa el nombre de los deportistas y relaciona las dos columnas. Luego, compara tus respuestas con las de tu compañero.

- | | |
|-------------------------|------------------|
| a) Pau Gasol | 1. Fútbol |
| b) Iker Casillas | 2. Fórmula Uno |
| c) Rafael Nadal | 3. Baloncesto |
| d) Fernando Alonso | 4. Tenis |
| e) Raúl Gonzales Blanco | 5. Ciclismo |
| f) Alberto Contador | 6. Baloncesto |
| g) Carlos Sainz | 7. Fútbol |
| h) José Manuel Calderón | 8. Automovilismo |

12. Ahora, en parejas vais a trabajar las biografías de estos y otros deportistas españoles. Así que tenéis que seguir estas indicaciones:


- leed el texto con mucha atención;
- subrayad las informaciones más importantes;
- teniendo como base la biografía del deportista, completad la siguiente tabla;
- haced un pequeño cartel con la información resumida;
- incluid una foto del deportista en el cartel;

Nombre: _____
Deporte: _____
Fecha de nacimiento: _____
Local de nacimiento: _____
Equipos que integró: _____
Principales premios: _____
Curiosidades: _____

Tarea Final: Vamos a hacer una exposición con los textos sobre algunos de los deportistas de España.

Anexo 10

David Villa




Nombre: David Villa
 Apodo: Villa
 Deporte: Fútbol
 Fecha de nacimiento: 3 de diciembre de 1981
 Local de nacimiento: Turis
 Equipos que integró: Real Sporting, Valencia CF y Barcelona
 Principales premios: Trofeo Pichichi, mundial de 2010 en Sudáfrica

Curiosidades: El primer equipo en que he jugado fue Real Sporting, en Valencia CF. conseguí marcar 25 goles.

Otros datos: En el mundial de 2010 en Sudáfrica, David Villa batió los records que sustentaban antiguos jugadores de la selección: Raúl González ganó más. Ellos habían sido máximo goleadores de la selección con 5 en este mundial.

Trabajo hecho por:
 - Ana D'Ávila N.
 - Tere T. T.
 © 2010



Nombre: Sheila
 Apodo: Lapuente
 Deporte: patinaje
 Fecha de nacimiento: el 22 junio de 1976
 Local de nacimiento: en Zaragoza
 Equipos que integró: el club Domingo Miral de Zaragoza "Paces" y "Verducci".
 Principales premios: 15 medallas de oro, muchas títulos. El 9 de Febrero de 2000, recibió la Medalla de Oro al Mérito Deportivo.
 Curiosidades: El 4 de mayo de 2000 fue premiada con el galardón «Aragones del año»

Otros datos: Sus quince títulos en competencias del mundo la convierten en la deportista española con más triunfos mundiales, por delante del piloto de motociclismo Ángel Nieto.

Anexo 11

Las enfermedades y las medicinas

7.º curso

1

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Tengo un dolor de cabeza horrible y fiebre alta.

Aspirinas Paracetamol

2

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Tengo un dolor de cabeza horrible y fiebre alta.

Aspirinas Paracetamol

3

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Nos duele la garganta desde ayer y tenemos fiebre.

Aspirinas Paracetamol

4

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Nos duele la garganta desde ayer y tenemos fiebre.

Aspirinas Paracetamol

5

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Me duelen mucho las muelas.

Paracetamol

6

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Tengo mucha tos.

Paracetamol

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Me duelen mucho las muelas.

Paracetamol

10

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

No paro de estornudar, me pican los ojos.

Clorfeniramina

11

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

No paro de estornudar, me pican los ojos.

Clorfeniramina

12

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Me duele el estómago desde ayer...

Simvastatina

13

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Me duele el estómago desde ayer...

Simvastatina

14

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Tengo una herida bastante grande.

Yodo

15

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Tengo una herida bastante grande.

Yodo

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

A Pepe le duele la pierna.

Paracetamol

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

A Pepe le duele la pierna.

Paracetamol

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Estoy resfriado.

Paracetamol

10 de slides | "WelcomeDoc" | Português (Portugal) | 100%

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Me duele el estómago desde ayer.

Observa

13

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Tengo una herida bastante grande.

Observa

14

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Tengo una herida bastante grande.

Observa

15

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

A Pepe le duele la pierna.

Observa

16

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

A Pepe le duele la pierna.

Observa

17

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Estoy resfriado.

Observa

18

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Tengo un dolor horrible en la espalda.

Observa

19

Las enfermedades y las medicinas

Para cada síntoma hay siempre soluciones.

Observa con atención:

Tengo un dolor horrible en la espalda.

Observa

20

Diálogos

a) -Tengo treinta y ocho de fiebre.	1. -¿Y por qué no vas a la cama?	-Es que no me gusta la miel.
b) -Tengo un dolor horrible en la espalda.	2. -¿Quieres un masaje?	-Sí, si sigo así...
c) -Me duelen mucho las muelas.	3. -¿Te doy un masaje?	-Sí, si por favor!
d) -Estoy resfriado.	4. -¿Por qué no te tomas un vaso de leche con miel?	-¿Un alimento? Es que prefiero no tomar nada.

22

Verbos: Expresiones para expresar dolor o síntomas

VERBOS	SÍNTOMAS
-D_____	-D_____
-T_____	-F_____
-E_____	-T_____
-E_____	-H_____

23

Verbos: Expresiones para expresar dolor o enfermedades

VERBOS	SÍNTOMAS
-Doler	-Dolor
-Tener	-Fiebre
-Estar	-Tos
-Estomudar	-Herida

24

Verbos: Expresiones para dar consejos o presentar las medicinas

VERBOS	EXPRESIONES
-T_____	- _____
-P_____	- _____
-B_____	
-A_____	
-D_____	
-C_____	

25

Verbos: Expresiones para dar consejos o presentar las medicinas

VERBOS	EXPRESIONES
-Tomarse	- ¿Por qué no...?
-Ponerse	- ¿Quieres...?
-Beber	
-Acostarse	
-Descansar	
-Cuidarse	

26

LAS ENFERMEDADES Y LAS MEDICINAS

1. Relaciona las enfermedades con la medicina adecuada.

Enfermedades	Medicinas
1. Nos duele la garganta y tenemos fiebre.	A. Pastillas
2. Me duelen mucho las muelas.	B. Manzanilla
3. Tengo mucha tos.	C. Antibiótico/Pastillas
4. No paro de estornudar, me pican los ojos.	D. Jarabe
5. Me duele el estómago desde ayer...	E. Pastillas
6. Tengo una herida bastante grande.	F. Pomada
7. Tengo un dolor de cabeza horroroso y fiebre alta.	G. Acostarse un rato.
8. A Pepe le duele la pierna.	H. Vendas
9. Estoy resfriado.	I. Gotas
10. Tengo un dolor horrible en la espalda.	J. Antibiótico/Pastillas

1. ___ 2. ___ 3. ___ 4. ___ 5. ___ 6. ___ 7. ___ 8. ___ 9. ___ 10. ___

2. Forma cuatro diálogos utilizando una frase de cada columna.

a) ¡Tengo treinta y ocho de fiebre!	1. ¿Y por qué no te tomas un jarabe y te vas a la cama?	I. Es que no me gusta la miel.
b) Tengo un dolor horrible en la espalda.	2. ¿Quieres un analgésico?	II. Sí, si sigo así...
c) Me duelen muchísimo las muelas.	3. ¿Te doy un masaje?	III. ¡Ay sí, por favor!
d) Estoy resfriado.	4. ¿Por qué no te tomas un vaso de leche con miel?	IV. ¿Un analgésico? Es que prefiero no tomar nada.

3. Completa con los verbos/expresiones adecuadas. Verbos/Expresiones para expresar dolor o enfermedades:

Verbos/Expresiones para dar consejos o presentar las medicinas:

4. Escribid, ahora, en parejas un diálogo donde simuléis la conversación entre el paciente y el médico, según las siguientes indicaciones:

- Síntomas del enfermo;
- Cuestiones posibles del médico;
- Diagnóstico de médico.

Tabla Final

Nombre: _____ Fecha: _____

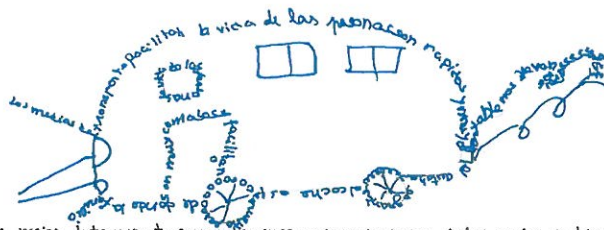
Nº	GRUPO	SÍNTOMAS	MEDICINAS/CONSEJOS
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			



Infancia



Viajes



carro carro de los medios de transporte carro de carro carro de carro de los medios de transporte carro de los me

marcas de la carrera de los medios de transporte
marcas de la carrera de los medios de transporte

marcas de la carrera de los medios de transporte
marcas de la carrera de los medios de transporte



Maria de Jesus nº 12

Boxava Dobie nº 20



Hay muchos deportes,
cuando hay un torneo
Hay que viajar en transportes
Pero hay tiempo para un paseo.

