



Universidade de
Aveiro

2012

Departamento da Educação

**Isabel Marques
Ferreira Capela**

**O ensino do vocabulário, em particular
dos *falsos amigos*, em ELE**



**Universidade de
Aveiro**

2012

Departamento da Educação

**Isabel Marques
Ferreira Capela**

**O ensino do vocabulário, em particular
dos *falsos amigos*, em ELE**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos ensinos Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Prof.ª Doutora María Jesús García Méndez, Leitora de Espanhol no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais.

O júri

Presidente

Prof^a. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora Rosa Lúcia Torres do Couto Coimbra e Silva
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora María Jesús García Méndez
Leitora de Espanhol da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Antes de mais aos meus pais e ao meu irmão.

À minha orientadora, Prof^ª. Doutora María Jesús García Méndez, por toda a disponibilidade.

Ao Ricardo.

Aos meus colegas de mestrado, em particular ao Ricardo.

Aos meus alunos da Escola Básica n.º 2 de Anadia.

E a todos aqueles que compreenderam a minha ausência: à minha família e aos meus amigos.

Palavras-chave:

Ensino / Aprendizagem de ELE, *falsos amigos*, estudo contrastivo.

Resumo:

Após uma breve viagem pelos diferentes métodos de ensino de línguas estrangeiras - em particular de ELE e EL2 - procurando as suas contribuições em matéria de léxico e de vocabulário, propomo-nos a demonstrar o interesse que suscitam os *falsos amigos*, em duas línguas tão próximas como o Português e o Espanhol.

Verificámos que os aprendizes reagiam de forma positiva perante o contraste ou choque que provoca este aspeto linguístico em particular, concluindo que os *falsos amigos* podem funcionar como recurso de grande motivação para a aprendizagem e aquisição de vocabulário nas aulas de ELE, com alunos do 7º ano do Ensino Básico.

Elaborámos um estudo de caso, com características de investigação-ação, no qual se utilizaram instrumentos muito diversificados, inserindo-se todos eles dentro das práticas comunicativas que se exercem atualmente no ensino de Espanhol como língua estrangeira.

Palabras clave: Enseñanza/Aprendizaje de ELE, *falsos amigos*, estudio contrastivo.

Resumen: Tras un breve recorrido por los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras -en particular de ELE y EL2-, recabando sus aportaciones en materia de léxico y vocabulario, nos proponemos demostrar el interés que suscitan los *falsos amigos* en las dos lenguas próximas portugués y español.

Hemos comprobado que los aprendices reaccionaban de manera positiva ante el contraste o choque que provoca este particular aspecto lingüístico, llegando a concluir que los *falsos amigos* pueden funcionar como recurso de gran motivación para el aprendizaje y adquisición de vocabulario en las aulas de ELE, con alumnos de *7º ano do Ensino Básico*.

Hemos llevado a cabo un estudio de caso, con características de investigación-acción, en el que se han utilizado instrumentos muy diversos; todos ellos, dentro de las prácticas comunicativas que se ejercitan actualmente en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Keywords:

Teaching and learning Spanish Foreign Language, *false friends*, contrastive study.

Abstract:

After a journey through the different methods of foreign language teaching – particularly Spanish Foreign Language and Spanish Second Language – searching the contributions for teaching lexicon and vocabulary, we have tried to demonstrate the importance that *false friends* assume in two languages as close as Portuguese and Spanish.

We have found that learners reacted positively to the contrast or shock caused by this particular aspect of linguistic, coming to the conclusion that *false friends* can serve as a resource of great motivation for vocabulary acquisition in the Spanish Foreign Language classroom, with students of *7º ano do Ensino Básico*.

Finished the book revision, a case study with characteristics of research-action was built, having been used in the classroom diversified instruments inherent to the communicative approach that currently applies in the teaching of Spanish as a foreign language.

ÍNDICE

O JÚRI

AGRADECIMENTOS

RESUMO

RESUMEN

ABSTRACT

ÍNDICE.....	I
ÍNDICE DE QUADROS	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
LISTA DE ABREVIATURAS	VII
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - A APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO ATRAVÉS DOS DIFERENTES MÉTODOS, NO ENSINO DE ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE).....	13
INTRODUÇÃO	15
1. <i>A partir do Método Tradicional.....</i>	15
2. <i>Segundo o Método Direto</i>	18
3. <i>As perspetivas dos métodos de base e componente estrutural</i>	20
3.1. <i>Contribuições do Método Áudio-Oral.....</i>	21
3.2. <i>Contribuições do Método Situacional.....</i>	22
3.3. <i>Especificidades do Método Estruturoglobal-Audiovisual (SGAV).....</i>	23
4. <i>O ensino do vocabulário nos modelos e abordagens comunicativos</i>	24
5. <i>O Método Lexical e a aprendizagem de vocabulário.....</i>	27
CAPÍTULO II - ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO: O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS (QECR) E O PLANO CURRICULAR DO INSTITUTO CERVANTES (PCIC).....	31
INTRODUÇÃO	33
1. <i>O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).....</i>	33
2. <i>O Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC)</i>	35
CAPÍTULO III - CONCEITOS FUNDAMENTAIS NA COMPREENSÃO DO ESTUDO DO VOCABULÁRIO.....	37

INTRODUÇÃO	39
1. <i>Conceitos fundamentais</i>	39
CAPÍTULO IV - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO	45
INTRODUÇÃO	47
1. <i>Apresentação do projeto de investigação-ação</i>	47
2. <i>Caracterização do contexto e dos sujeitos participantes (alunos)</i>	48
2.1. <i>Caracterização do macro contexto</i>	48
2.2. <i>Caracterização do contexto-turma</i>	52
3. <i>Descrição do projeto de investigação-ação</i>	54
4. <i>Orientações metodológicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados</i>	64
4.1. <i>Metodologia de investigação: estudo de caso com características de investigação-ação</i>	64
4.2. <i>Instrumentos e procedimentos de recolha de dados</i>	67
CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	71
INTRODUÇÃO	73
1. <i>Apresentação e análise das categorias</i>	73
2. <i>Análise das fichas de recolha de dados</i>	83
<i>Primeira (1ª) Ficha de Recolha de Dados</i>	83
<i>Segunda (2ª) Ficha de Recolha de Dados</i>	97
3. <i>Análise do inquérito por questionário</i>	101
4. <i>Análise das diferentes estratégias implementadas em sala de aula</i>	103
CONCLUSÕES	107
LIMITAÇÕES AO ESTUDO	113
BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA:	115
ANEXOS	121

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - ESQUEMA GERAL DO PROJETO	48
QUADRO 2 - VISÃO GERAL DAS SESSÕES.....	62
QUADRO 3 - CATEGORIA A E SUAS SUBCATEGORIAS	78
QUADRO 4 - CATEGORIA B E SUAS SUBCATEGORIAS	79
QUADRO 5 - CATEGORIA C E SUAS SUBCATEGORIAS	81

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – JOGO DO BINGO.....	58
FIGURA 2 – PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS (ANEXO 4).....	59
FIGURA 3 – SEGUNDA (2ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS (ANEXO 7).....	61
FIGURA 4 - PROCESSO DIDÁTICO	63

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - RESPOSTAS À ALÍNEA A) DO 1º EXERCÍCIO DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS.....	84
GRÁFICO 2 - TRADUÇÕES ERRADAS DE <i>BOCADILLO</i> - EXERCÍCIO 1 DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	85
GRÁFICO 3 - RESPOSTAS À ALÍNEA B) DO 1º EXERCÍCIO DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS.....	86
GRÁFICO 4 - RESPOSTAS À ALÍNEA C) DO 1º EXERCÍCIO DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS.....	87
GRÁFICO 5 - RESPOSTAS À ALÍNEA D) DO 1º EXERCÍCIO DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	88
GRÁFICO 6 - RESPOSTAS CORRETAS À QUESTÃO 2 DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS.....	90
GRÁFICO 7 - RESPOSTAS ERRADAS À QUESTÃO 2 DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	91
GRÁFICO 8 - RESPOSTAS DEIXADAS SEM TRADUÇÃO NA QUESTÃO 2 DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS.....	92
GRÁFICO 9 - RESPOSTAS CORRETAS À QUESTÃO 3 DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS.....	93
GRÁFICO 10 - RESPOSTAS ERRADAS À QUESTÃO 3 DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	94
GRÁFICO 11 - RESPOSTAS DEIXADAS SEM TRADUÇÃO À QUESTÃO 3 DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS.....	95
GRÁFICO 12 - RESPOSTAS CORRETAS À QUESTÃO 4 DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	96
GRÁFICO 13 - DESCOBERTA DOS <i>FALSOS AMIGOS</i> , NO EXERCÍCIO 1 DA SEGUNDA (2ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	97
GRÁFICO 14 - TRADUÇÃO CORRETA DOS <i>FALSOS AMIGOS</i> , NO EXERCÍCIO 1 DA SEGUNDA (2ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS.....	98
GRÁFICO 15 - DESCOBERTA DE <i>FALSOS AMIGOS</i> , NO EXERCÍCIO 2 DA SEGUNDA (2ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	99
GRÁFICO 16 - DESCOBERTA DOS <i>FALSOS AMIGOS</i> , NO EXERCÍCIO 3 DA SEGUNDA (2ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	100
GRÁFICO 17 - ATIVIDADES QUE OS ALUNOS PREFERIRAM NAS FICHAS DE RECOLHA DE DADOS	102
GRÁFICO 18 - ATIVIDADES QUE OS ALUNOS CONSIDERARAM QUE MAIS OS AJUDARAM NO ESTUDO DOS <i>FALSOS AMIGOS</i>	103

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE LETIVA 6	123
ANEXO 2 - <i>POWERPOINT</i>	143
ANEXO 3 - FICHA DE TRABALHO	147
ANEXO 4 - PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	151
ANEXO 5 - VÍDEO	155
ANEXO 6 - MÚSICA “LA BOMBA”	159
ANEXO 7 - SEGUNDA (2ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	163
ANEXO 8 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	167
ANEXO 9 - NOTAS DE TRABALHO DE CAMPO.....	171
ANEXO 10 - ANÁLISE ESQUEMATIZADA DA PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	179
ANEXO 11 - ANÁLISE ESQUEMATIZADA DA SEGUNDA (2ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS	183
ANEXO 12 – PLANIFICAÇÃO DA PRIMEIRA AULA ASSISTIDA	187

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CVC – Centro Virtual Cervantes

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

EL2 – Espanhol Segunda Língua

EUA – Estados Unidos da América

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação e Ciência

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NRE – Níveis de Referência para o Espanhol

PCIC – Plano Curricular do Instituto Cervantes

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

SGAV – Método estruturo-global audiovisual

INTRODUÇÃO

Aprender el léxico de una lengua extranjera puede constituir un proceso gratificante si estamos atentos a las palabras y expresiones nuevas, y, como en nuestra lengua materna, sentimos curiosidad por descubrir la información que encierran (Miguel García, 2005, p. 2).

Introdução

Nos últimos anos, o ensino do Espanhol tem crescido, de forma notável, nas escolas portuguesas. Por distintos motivos, muitos alunos portugueses optam, atualmente, pelo estudo da língua do país que faz fronteira com o seu. Como consequência deste facto, a formação dos professores de Espanhol tornou-se premente, dada a necessidade vigente nas escolas públicas e privadas do Ensino Básico e Secundário.

Neste contexto educativo e nesse sentido, se insere a realização do presente trabalho, que tem como principal objetivo analisar e compreender a dinâmica associada aos *falsos amigos* existentes entre as duas línguas.

Na seleção desta temática, vários aspetos foram tidos em consideração. No primeiro momento de seleção do tema, sobressaiu, obviamente, o gosto especial do investigador. Tomou-se também, como foco de análise, a pertinência de um estudo sobre *falsos amigos*. Tratando-se de duas línguas muito próximas, o Português e o Espanhol apresentam no seu caudal léxico um grande número de palavras que parecem óbvias no seu significado e que, contudo, apresentam significações bastante distintas do previsto. Considerando que o estudo contempla e tem como participantes alunos de uma turma de nível de iniciação ao Espanhol, considerámos importante a realização de uma investigação que permitisse verificar não só como reagem os alunos ao choque linguístico provocado, mas também aferir se o estudo dos *falsos amigos* é útil para os discentes, no seu percurso de aprendizagem da língua espanhola.

Tomando como ponto de partida essas linhas de referência, iniciámos a construção do nosso trabalho. O enquadramento teórico divide-se em três capítulos. Primeiramente pareceu-nos fundamental revisitar os distintos métodos que marcam a evolução do ensino das línguas estrangeiras tentando, obviamente, discernir as linhas orientadoras no ensino específico do vocabulário. Num segundo momento, e porque estamos conscientes da realidade educativa de Portugal, realidade essa que se insere no contexto europeu, considerámos essencial referir as orientações dadas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência* para as Línguas (*QECR*) e, por tratarmos o caso específico da língua espanhola, expusemos também as referências contempladas no *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (*PCIC*). Por fim, não poderíamos terminar o nosso quadro teórico sem um

capítulo que fizesse referência aos principais conceitos abordados no seguimento do trabalho, tentando apresentar definições simples e assertivas. Desse modo, procurámos aclarar as distinções entre os termos *falsos amigos*, *falsos cognatos* e *heterossemânticos*. Contemplámos ainda as dicotomias ‘campo lexical / campo semântico’ e ‘léxico / vocabulário’, pelo interesse que suscitam neste estudo. O quarto capítulo é dedicado à contextualização do projeto e à definição e apresentação das orientações metodológicas que foram seguidas no mesmo. Trata-se de um estudo de caso com características de investigação-ação, para o qual seleccionámos, como instrumentos de recolha de dados, a análise de conteúdo e o inquérito por questionário. Por fim, e após a recolha dos dados, deu-se o momento de os organizar e de expor os resultados, apresentados no quinto capítulo. Seguem-se as conclusões e, obviamente, as limitações encontradas ao estudo.

Tivemos a pretensão de procurar um tema útil e pertinente. Quisemos abordar uma questão que estivesse efetivamente presente nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). E procurámos um caminho que nos permitisse uma visão geral do ensino do vocabulário, tantas vezes relegado para um plano secundário e, em particular, dos *falsos amigos*. Quisemos ainda perceber se estes são impeditivos da aquisição vocabular, ou se, pelo contrário, podem assumir uma postura de ‘verdadeiros amigos’, no sentido em que a sua exploração em sala de aula talvez possa conduzir à motivação dos discentes para a aquisição vocabular.

Convidamos, então, à exploração do presente estudo, esperando que possa contribuir para o enriquecimento das práticas docentes dos professores de ELE.

CAPÍTULO I - A APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO ATRAVÉS DOS DIFERENTES MÉTODOS, NO ENSINO DE ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries (Krashen, 1987, citado por Vidiella, 2012, p.6).

Introdução

Desde muito cedo na sua História, o Homem sentiu a necessidade de adquirir outras línguas para além da sua língua materna.

A necessidade de comunicação entre indivíduos sempre existiu ao longo da História. Desde que os povos se começaram a deslocar e a encontrar outras gentes com identidades, culturas e línguas diversas, a dificuldade de comunicação estabeleceu-se como um obstáculo a ultrapassar (Tavares, 2008, p.14).

Efetivamente, ao longo dos séculos, o Homem sempre procurou a comunicação com outros povos, numa busca constante de compreender e adquirir conceitos, culturas, formas de pensar e de agir. A tolerância para com os outros está intimamente relacionada com a compreensão e respeito pelos seus costumes, tradições e cultura.

O ensino das línguas estrangeiras sofreu diversas alterações na sua metodologia. Contudo,

los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas no han variado mucho a lo largo de su recorrido histórico. Lo que cambia es más bien su formulación adaptada a los tiempos (Sánchez, 2009, p. 11).

Podemos assim constatar que a preocupação em aprender uma língua estrangeira manteve-se constante ao longo dos tempos, mudando, isso sim, o processo que conduz à sua aprendizagem, ou seja, os métodos adotados.

Para que possamos analisar as diferenças ocorridas através dos tempos, mais precisamente desde finais do século XIX até à atualidade, no ensino do vocabulário em ELE, urge compreender a evolução verificada no ensino das línguas estrangeiras, no que respeita às metodologias selecionadas nos diferentes momentos da história.

1. A partir do Método Tradicional

O primeiro método usado no ensino das línguas estrangeiras baseava-se nos pressupostos do ensino das línguas clássicas, seguindo o modelo estrito do ensino das estruturas gramaticais da língua e da sua respetiva tradução.

Numa perspectiva histórica,

el siglo XX empieza con ciertas inquietudes metodológicas iniciadas a finales del siglo XIX, pero sobresale especialmente la presencia de dos métodos, representativos, a su vez, de dos grandes tendencias metodológicas, perceptibles a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas: el método tradicional y el método directo (Sánchez, 2009, p. 33).

Como podemos perceber pelo título deste subcapítulo abordaremos, neste primeiro momento, o Método Tradicional, também designado “de gramática e tradução” (Frias, 1992, p. 16). Este método assume o ensino da língua estrangeira de forma semelhante ao ensino de uma língua morta, como o latim ou o grego. Segundo Sánchez (2009), os pontos que identificam o Método Tradicional são a elaboração do currículo tendo por base a descrição gramatical da língua, a predominância da gramática normativa, nomeadamente na importância da aprendizagem de regras, a memorização de listas de vocabulário, a insistência na tradução e retroversão, presentes em todas as aulas e a preferência pela linguagem literária e formal. Salienta-se ainda que se privilegiava o uso da língua materna do aluno em sala de aula. Tendo em consideração estes aspetos, em 1848 houve a edição, em Nova Iorque, de um manual para o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira. Este manual de Ollendorff dá uma visão bastante precisa de como o Método Tradicional contempla o ensino do vocabulário. Este devia ser adquirido não necessariamente de forma contextualizada, mas sim através de listas de palavras. O recurso à tradução e retroversão eram também considerados facilitadores da aprendizagem de novas palavras na língua estrangeira. O aluno desempenha um papel passivo na aula, uma vez que

en general, el método tradicional no exige interacción entre profesores y alumnos o entre alumnos. Pero incluso si se da algún tipo de interacción (normalmente reducida a pregunta-respuesta), ésta no suele ser de carácter auténticamente comunicativo, ya que el objetivo es construir frases que sean representativas de las reglas aprendidas, no exponentes de una situación de comunicación en la cual sea necesario transmitir un significado específico (Sánchez, 2009, pp. 49-50).

Percebemos então que o Método Tradicional dá, claramente, maior ênfase à escrita em detrimento da oralidade, sendo que o vocabulário é sempre relegado para um plano secundário, em contraposição com a aquisição de regras gramaticais.

Desde la visión del método tradicional, se consideraba que la actividad de aprendizaje debía basarse, principalmente, en la memorización y formación de hábitos. (...) El método tradicional apostó siempre por un profesor de segundas lenguas que obtenía un papel

central y activo, un docente que controlaba la marcha y el ritmo de los aprendizajes (Quintero, 2005).

Esta centralidade da aula no professor reduz, de forma significativa, uma comunicação efetiva em sala de aula, até porque

el objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio (Richards y Rodgers, 1999, p. 11, como citado em Canavillas, 2008, p. 7).

Terminada esta breve síntese sobre as características do Método Tradicional, urge que nos debrucemos sobre as orientações específicas para o ensino e aprendizagem do vocabulário. Os exercícios de tradução direta e inversa e a memorização de listas de vocabulário estavam na base da aquisição de novas palavras na língua estrangeira. A seleção do vocabulário a abordar não se prende com necessidades comunicativas, já que

el vocabulario presente en los manuales se atiende estrictamente a la norma culta, tal cual suele reflejarse en la literatura o uso culto del idioma. Los términos coloquiales e incluso los excesivamente familiares, son automáticamente excluidos (Sánchez, 2009, p. 49).

A preocupação do Método Tradicional, no que concerne a seleção do vocabulário, está intimamente ligada às necessidades que advêm das regras gramaticais, uma vez que só há lugar à explicação de um determinado termo se este serve para elucidar uma regra gramatical. É ainda frequente o uso de dicionários e grandes listas bilingues de vocabulário, por vezes organizadas por campos semânticos (Canavillas, 2008, pp. 7-8). Estas listas de vocabulário permitem a formação de frases, mediante a aplicação das regras gramaticais aprendidas. Além do já referido, realça-se que é dada grande importância à correção no uso da língua pelo que os erros não são tolerados e, quando ocorrem, devem ser corrigidos de imediato.

Para concluir as considerações relativas ao Método Tradicional parece-nos importante citar Sánchez Pérez (2004, p.675) que indica um ponto essencial no que se refere à aquisição vocabular. O autor refere que, neste método, “se dejan de lado factores como la frecuencia de uso del léxico” uma vez que “al uso de la lengua se llega a través del aprendizaje de los elementos formales que definen el sistema”.

2. Segundo o Método Direto

Este método defende que uma língua pode aprender-se sem tradução e sem recurso à língua materna do aluno. Constatamos então que o Método Direto surge como uma reação ao Método Tradicional.

O método direto vai construir-se em parte sobre uma série de oposições termo a termo com o método tradicional: objetivo formativo prioritário / objetivo prático; método indireto / método direto; prioridade da escrita / método oral; ensino dedutivo / ensino indutivo (Frias, 1992, p. 21).

Os defensores do Método Direto, também conhecido por Método Natural, procuram a possibilidade de utilizar a língua adquirida em conversações orais e não somente na leitura de textos literários. De realçar que o Método Direto, que teve grande adesão no século XIX, não é efetivamente uma novidade. Para comprovar esta nota, podemos aludir à necessidade que os emigrantes sentem de se exprimir, aquando da sua presença num país com uma língua que desconhecem. Não procuram aprender a língua do país que os acolhe com recurso à leitura dos seus escritores, mas sim através dos diálogos diários que encetam com os habitantes locais, procurando adaptar-se e integrar-se na vida diária da comunidade que os acolhe. Por essa mesma razão, compreende-se que este método tenha tido uma grande adesão nos Estados Unidos da América (EUA), dado o surto de emigração nos finais do século XIX (Sánchez, 2009, p. 50).

O Método Direto tem como principal objetivo

desenvolver a competência comunicativa. Segundo este método, o ensinante deverá utilizar exclusivamente a língua estrangeira que ensina dentro de espaço de aula, podendo recorrer ao uso de mímica, imagens ou desenhos. Trata-se de um método que pretende ser mais ativo, privilegia a interação e a oralidade, sendo a gramática introduzida de um modo implícito (Tavares, 2008, p.18).

Salienta-se que, embora este método pretenda um desenvolvimento profícuo da competência comunicativa, com a promoção da oralidade, as suas características mecanicistas não promovem uma maximização efetiva da referida competência (Tavares, 2008, p. 20).

O Método Direto pretende que a aprendizagem de uma língua se faça de forma semelhante à aprendizagem que uma criança faz da sua língua materna (Sánchez, 2009, p.

51). Nesse sentido, as palavras fulcrais são, indubitavelmente, ouvir e falar, o que se pode resumir na importância atribuída à prática permanente da língua em aprendizagem. De facto, a prática está subjacente a todo o conceito de Método Natural, também denominado Método Direto, cujas diretrizes essenciais passam por

énfasis en la lengua oral; rechazo total de la traducción; rechazo de las explicaciones gramaticales, al menos hasta haber alcanzado un mínimo grado de dominio del idioma; preeminencia de la conversación y técnica de pregunta respuesta (Sánchez, 2009, p. 56-57).

Além das orientações acima citadas, era também fundamental que os professores tivessem como língua materna o idioma que ensinavam.

Dadas as características sucintamente referidas, compreende-se que o Método Direto se afasta do conhecimento literário da língua estrangeira, procura a interação oral e tenta afastar qualquer interferência entre Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE).

Por conseguinte, salienta-se que o vocabulário assume uma posição importante nas diretrizes impostas pelo Método Direto, havendo lugar a “agrupamentos lexicais de palavras concretas correspondendo a objetos” (Frias, 1992, p. 22). A língua oral precede a escrita e o vocabulário é ensinado e adquirido com associações diretas entre objeto, ideia e palavras, que surgem dentro de um contexto ou situação da vida quotidiana.

Para enseñar el vocabulario concreto se utilizan dibujos u objetos, mientras que el vocabulario abstracto se enseña por asociación de ideas. Sin embargo en muchas ocasiones eran necesarios grandes esfuerzos y mucho tiempo para explicar el significado de las palabras, cuando la traducción hubiera sido un medio mucho más eficaz (Canavillas, 2008, p. 8).

Conclui-se assim que o Método Direto recorre a técnicas concretas de utilização de imagens, objetos e desenhos no ensino do vocabulário, estratégias que podem ser morosas, particularmente quando se pretende explicar ideias abstratas. O ensino do vocabulário é sempre feito de forma simples e gradual e é sempre apresentado dentro de um contexto e nunca através de uma lista de palavras. Sánchez Pérez (2004, 675) realça que este método “assume el principio de que las lenguas segundas deben aprenderse de la misma manera que se aprende la primera lengua”, havendo lugar à preeminência da linguagem oral e também à seleção de temas da vida quotidiana. O vocabulário é aprendido através de associações diretas aos objetos que as representam e está sempre ligado a um contexto ou situação. A

sua seleção é feita tendo em consideração a necessidade de comunicar em situações do dia-a-dia.

3. As perspetivas dos métodos de base e componente estrutural

Na segunda metade do século XX, são perceptíveis várias mudanças, em relação ao ensino das línguas estrangeiras, mudanças essas que poderão ter sido impulsionadas pelo

incremento de los intercambios culturales, facilidades crecientes en el transporte y en la movilidad y, muy especialmente, la inclusión de nuestra disciplina en lo que podríamos denominar 'ámbito científico' (Sánchez, 2009, p. 65).

Os métodos de base e componente estrutural têm origem na escola estruturalista dos EUA, nomeadamente com Bloomfield e Fries. Os métodos de ensino tradicional e direto não faziam face às exigências dos soldados que, em plena 2ª Guerra Mundial eram enviados para diversas partes do mundo. Havia assim a necessidade de que o exército tivesse ao seu dispor ferramentas concretas que permitissem a aquisição rápida e eficaz da língua dos países para onde os seus soldados eram enviados. Havia também a preocupação de que o sotaque dos militares fosse próximo ao dos falantes nativos.

Nos métodos de base e componente estrutural os fenómenos linguísticos são analisados de forma indutiva. Léxico e estruturas estão ligados a contextos específicos e a oralidade precede a escrita. A língua utilizada em sala de aula é a língua meta e a aprendizagem é feita tendo por base a repetição de estruturas. A correção de erros é direta e imediata. A tradução não é uma técnica utilizada e recorre-se com frequência à repetição e memorização com o intuito de transferir o apreendido para outras situações de comunicação.

O vocabulário deve ser aprendido em contexto e não constitui o foco primordial da aprendizagem, estando este reservado à aquisição de estruturas gramaticais.

Os métodos estruturalistas não favorecem a memorização de listas de vocabulário,

puesto que las palabras no se dan aisladamente, sino dentro de estructuras lingüísticas, tampoco se obliga al alumno a aprender listas de palabras: estas deben aprenderse dentro del contexto de las estructuras en que se dan (Sánchez Pérez 2004, p. 675).

Nesse sentido, os alunos devem aprender o léxico necessário para poder utilizar as estruturas correspondentes, através da memorização das próprias estruturas linguísticas estudadas.

3.1. Contribuições do Método Áudio-Oral

Este método tem por base a sistemática repetição de estruturas mediante exercícios de substituição de elementos, através da troca repetitiva de acordo com certos estímulos linguísticos e fazendo uso da repetição exatamente igual das frases ouvidas (Sánchez, 2009, p. 67). Robert Lado é um autor que apresenta este método de forma clara, simples e estruturada, como teremos possibilidade de verificar na continuação do presente trabalho.

Primeiramente é importante fazer referência ao facto de que, na aprendizagem de uma LE, e segundo o Método Áudio-Oral, deve fazer-se uso de

la repetición recursiva con el fin de lograr la ‘formación y consolidación de hábitos lingüísticos’. (...) [e salientar] a enseñanza de la lengua oral y formación de buenos hábitos de pronunciación, en la importancia de los aspectos culturales que distinguen a los hablantes en la lengua, en la estructuración de las cuatro destrezas lingüísticas (expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita) como componentes básicos de la lengua y en la propuesta de algunas técnicas eficaces para el profesor en el aula. A todo ello se suma la importancia otorgada a los elementos técnicos: magnetofón, proyector de diapositivas, retroproyector y laboratorio de idiomas (Sánchez, 2009, p. 69).

Desta forma depreendemos que o Método Áudio-Oral recorre à repetição de estruturas por forma a criar hábitos linguísticos, dando também particular relevo à oralidade, nomeadamente com a insistência numa pronúncia correta e com o uso de elementos técnicos que facilitem a aquisição por parte dos aprendizes.

Skinner é também um influenciador deste método, dado ter concluído, após diversos estudos, que a formação de hábitos é consequência da reprodução de ações ou comportamentos. Skinner defendia que, sendo a língua um conjunto de estruturas equiparáveis a um conjunto de hábitos linguísticos, a sua aquisição deve ser feita através da repetição.

Autores como Moulton reduzem esta teoria a cinco princípios:

1. La lengua es oral, no escrita.

2. La lengua es el resultado de un conjunto de hábitos.
3. Hay que enseñar la lengua, no algo sobre la lengua.
4. La lengua es lo que hablan los hablantes nativos, no lo que alguien cree que debe ser.
5. Las lenguas son diferentes (Moulton, 1961, p.86, citado em Sánchez, 2009, p. 70).

O Método Áudio-Oral dá primazia à oralidade. Há lugar à repetição de listas de vocabulário, sendo a seleção do mesmo feita segundo a sua frequência de uso, partindo dos termos mais usuais aos menos presentes na vida quotidiana. Não é permitido o uso da língua materna do aluno, nem o recurso à tradução. Professor e alunos assumem papéis ativos. Os erros são considerados intoleráveis e a sua correção é feita de imediato. É dada uma maior ênfase à aprendizagem do vocabulário e às frases consideradas mais representativas do uso diário.

Relativamente ao ensino do vocabulário, Lado refere que há diferenças significativas entre o léxico que os alunos necessitam na sua língua materna e o que lhes é imprescindível no idioma em estudo. Por esse motivo, Lado indica que o vocabulário que o aluno aprenderá no estudo de uma segunda língua

can be decided by the teacher, the textbook, or the school. (...) Once the vocabulary has been selected, it needs to be graded as to difficulty on the basis of similarity to and difference from the first language. Words which are similar in form and meaning can be used freely with little effort given to their presentation or learning. Words that differ in form or meaning, however, have to be taught more formally (Lado, 1964, p.120).

Lado apresenta não só opções para a seleção do vocabulário a ser ensinado em sala de aula, mas também enfatiza que, após essa primeira seleção, dever-se-á ter em consideração a sua frequência de uso e as semelhanças entre os termos, na língua materna e na língua estrangeira. As diferenças mais acentuadas implicarão um ensino mais formal.

Na perspetiva deste método, o ensino e aprendizagem do vocabulário recorre a jogos de repetição, e também a jogos de diferenciação de palavras semelhantes.

3.2. Contribuições do Método Situacional

À semelhança do que sucede nos EUA, em Inglaterra assiste-se também à evolução de um método de base estruturalista, apelidado de Método Situacional.

La clase en un método situacional contiene todos los elementos que suelen darse en la clase de la metodología audio-oral, pero de manera más flexible y sobre todo con la presencia de prácticas claramente asociadas a la metodología directa. Este hecho queda patente en la más abundante utilización de dibujos, aisladamente y en secuencia (Sánchez, 2009, p. 81).

A metodologia situacional utiliza desenhos e contextos específicos que permitem uma mais fácil assimilação de estruturas vocabulares e uma clarificação de mensagens ou situações mais complexas. No que respeita às situações específicas do ensino da língua, estas fazem referência à vida real e são representativas de atos habituais e quotidianos, o que promove uma mais fácil compreensão do sentido integral. Assim, a compreensão do significado da situação global facilita e torna mais transparente o significado específico das palavras que integram os textos.

Seguindo a visão de Aquilino Sánchez, salienta-se ainda que este método faz uso de exercícios repetitivos relacionando-os com uma situação específica. De referir, também, que o método situacional assume o controlo estrutural como prioritário face ao controlo do vocabulário, sendo este requerido pelo uso das estruturas linguísticas apresentadas.

3.3. Especificidades do Método Estruturoglobal-Audiovisual (SGAV)

As tendências estruturalistas difundem-se pela Europa e, em França, desenvolve-se uma metodologia semelhante às apresentadas anteriormente, ainda que conte com algumas especificidades, que passaremos a apresentar.

Al igual que en Inglaterra, también en Francia se desarrolló otra variante dentro de la metodología de base estructural: la denominada metodología estructuroglobal audiovisual (Sánchez, 2009, p. 86).

Segundo este método, as aulas têm um esquema sistematizado. Num primeiro momento, o aluno ouve textos, com ajuda de meios visuais, que facilitem a compreensão dos mesmos. O aluno repete o que ouviu e compreende o significado, primeiro de uma forma global e posteriormente de uma maneira específica. De forma a alcançar a pronúncia perfeita, o aluno deve repetir o que escutou tantas vezes quantas seja necessário. Este método evidenciou algumas lacunas, nomeadamente o facto de se limitar a “trabalhar os mecanismos considerados básicos da língua e um léxico reduzido” (Andrade & Araújo e

Sá, 1992, p. 39), o que condicionava o uso real da língua. Em Espanha, *Español en Directo* é o primeiro manual que segue o Método SGAV. O léxico era apreendido num contexto situacional específico.

Não podemos esquecer que, no Método SGAV, a língua é abordada primeiramente numa perspetiva oral e só depois escrita. O estudo do vocabulário está sempre associado a uma situação ou a um contexto, que é usado para inferir o significado dos termos.

4. O ensino do vocabulário nos modelos e abordagens comunicativos

Enquanto nos métodos analisados até ao momento, a competência comunicativa não é desenvolvida eficazmente, uma vez que as práticas de oralidade são pré-programadas e têm por base a repetição e a memorização, nos anos 70, vai assistir-se a alterações significativas nesse domínio. De facto, é a partir dessa década que a abordagem comunicativa começará a ser predominante no ensino de uma língua estrangeira, estando o objetivo da comunicação sempre presente na base do seu ensino e da sua aprendizagem (Tavares, 2008, p. 20).

Também o vocabulário que, até à década de 70, assumia um papel pouco relevante na aprendizagem das LE, vem reclamar um lugar de destaque na perspetiva comunicativa. O conceito de competência comunicativa vem trazer novas perceções sobre a aprendizagem de idiomas, com o abandono de repetições de estruturas e de aquisição de hábitos. Na abordagem comunicativa deve aprender-se a comunicar e, na interação com os outros, o vocabulário assume um papel de destaque (Canavillas, 2008, p. 9).

We could not accept that vocabulary would be initially less important than grammar. The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed. (...) Provided one knows the appropriate vocabulary, then some sort of interchange of language is possible. Without the vocabulary, it is impossible (Wilkins, 1972, p.111).

De facto, segundo Wilkins, o estudo do vocabulário não é menos importante que o estudo da gramática e, desse modo, não deve ser relegado para um plano secundário.

No enfoque comunicativo, os conteúdos a ser abordados dependem das situações de comunicação. O objetivo primordial é

tornar o ensino mais funcional, eficaz, interessante e motivador, ao estimular a comunicação a partir das necessidades de ação ou de interação criadas na sala de aula, de modo a que o aprendente se sinta envolvido no processo de ensino / aprendizagem (Bertocchini & Constanzo, 1989, citado em Tavares, 2008, p. 21).

É importante referir que o Conselho da Europa teve, desde os inícios dos anos 70, uma preocupação crescente com a aprendizagem das línguas estrangeiras, começando desde logo, com o Projeto Número 4 (1973), o qual sublinha a importância de ter em conta as necessidades de comunicação dos alunos e prioriza os critérios de seleção dos objetivos para o campo funcional e não gramatical, como era habitual nos métodos anteriores. A ênfase dada, nesta nova abordagem, à componente comunicativa e funcional da linguagem contrasta com as estruturas defendidas nas metodologias precedentes. Os programas nocional-funcionais pressupunham o desenvolvimento da competência comunicativa, mas não podem ser apelidados de métodos. Efetivamente, resumem-se a listas de noções e funções comunicativas, a listas de estruturas linguísticas utilizadas nessas mesmas noções e funções comunicativas, e ainda a uma listagem de palavras necessárias à comunicação (Sánchez, 2009, pp. 95-106).

A orientação comunicativa é-nos descrita por Sánchez como complexa e é importante referir que, mais do que um método, se trata de um enfoque comunicativo. Convém salientar que a ênfase desta abordagem é sempre o conteúdo e a sua transmissão, dentro de um contexto específico. As atividades comunicativas são participativas e interativas, prevalecendo o prático em oposição ao abstrato. A forma não é considerada tão importante como a mensagem que se pretende transmitir, ou seja, o conteúdo. O vocabulário aprendido deve ser o subjacente a outros contextos anteriores. As atividades em sala de aula são muito diversificadas e interativas, assumindo o aluno um papel central. Podem ser utilizadas todas as ajudas consideradas úteis, como os filmes, desenhos, simulações, desde que o objetivo final seja a comunicação. A motivação desempenha também um papel de destaque na abordagem comunicativa: só um aluno motivado se implicará no seu processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Canavillas (2008, p. 10), o enfoque comunicativo pressupõe o desenvolvimento, de uma forma integrada, das diferentes habilidades linguísticas, não se propondo orientações específicas para o ensino do vocabulário, uma vez que este se

desenvolve de uma forma natural, através de uma exposição significativa à língua. A sua seleção não está já sujeita a critérios de foro gramatical, mas sim a critérios de necessidade ou rentabilidade. O vocabulário é agora organizado por áreas temáticas e campos nocional-funcionais referentes a âmbitos quotidianos e próximos dos alunos, e pressupõe o apoio de mostras de língua contextualizadas com apoios visuais e auditivos, bem como o uso de materiais reais.

De entre os métodos orientados para a comunicação, urge referir o Método Natural, uma vez que o tratamento do léxico é assumido de forma primordial. Este método não apresenta muitas diferenças em relação à abordagem comunicativa, no seu sentido generalista, uma vez que ambos privilegiam o conteúdo em detrimento da forma. A mensagem assume um carácter de marcada importância. Os enfoques comunicativos assumem como essenciais a exposição do aluno à língua estrangeira e o papel subsidiário do professor. O primeiro é considerado o sujeito da aprendizagem e o segundo é entendido como mediador das aprendizagens. A língua é percebida, de uma forma simples, como um instrumento de comunicação (Sánchez, 1999, p. 129). O Método Natural considera que

vocabulary is basic to communication. If acquirers do not recognise the meanings of the key words used by those who address them, they will be unable to participate in the conversation. And if they wish to express some idea or ask for information, they must be able to produce lexical items to convey their meaning. (...) For this reason, we are not impressed by with approaches that deliberately restrict vocabulary acquisition and learning until the morphology and syntax are mastered. (...) The Natural Approach is based on the premise that vocabulary is acquired via comprehensible input (Krashen & Terrell, 1983, pp. 155-157).

Krashen e Terrell (1983) investigam a importância que o vocabulário assume na comunicação e comprovam que, não havendo conhecimento das palavras, não poderá haver envolvimento em situações de conversação, pelo que referem que as aproximações que restringem a aquisição de vocabulário não promovem uma comunicação efetiva. Assim, os autores acima citados referem que o objetivo do Método Natural é fornecer vocabulário em número suficiente, de forma a permitir o uso da língua estrangeira fora da sala de aula, colocando o aluno em posição favorável para poder continuar a aquisição de uma língua estrangeira, de forma mais autónoma.

A sala de aula, segundo o Método Natural, tem como objetivo a compreensão de novas palavras num contexto comunicativo. É encorajada a verdadeira aprendizagem do vocabulário através da comunicação. Krashen e Terrell (1983) defendem que o vocabulário memorizado é facilmente esquecido e que a verdadeira aquisição de novos vocábulos advém de situações onde a comunicação real acontece.

5. O Método Lexical e a aprendizagem de vocabulário

Este novo método é impulsionado por Michael Lewis (1993), e tem por base uma forte reação contra a gramática. Em *The Lexical Approach*, Lewis pretende fazer sobressair a importância do léxico, nomeadamente afirmando que a linguagem consiste em léxico gramaticalizado e não em gramática lexicalizada.

Learning vocabulary involves a great deal more than simple memorisation. (...) Vocabulary learning and acquisition can be aided through classroom procedures which: - help students identify lexical items correctly. – encourage recording in helpful, non linear formats. – encourage transfer from short-term to long-term memory (Lewis, 1993, p.117).

O Método Lexical prioriza a componente léxica e pretende que a língua seja aprendida dentro de um contexto comunicativo pertinente. As atividades são interativas e pressupõem a repetição de conjuntos léxicos relevantes. A gramática é relegada para um plano secundário.

Words carry more meaning than grammar so, in general, words determine grammar. Lexical exercises should exploit this, but it is important to remember that they are to help students to acquire the ability to grammaticalise. Wrong or inadequate grammaticalisations are not failures if they contribute to student's overall acquisition (Lewis 1993, p. 128).

Entendemos assim que, na perspetiva de Lewis, a aquisição linguística é o objetivo primordial da aprendizagem de uma língua estrangeira e o uso incorreto ou inadequado da gramática não deve ser considerado como uma falha, se contribuir para a aquisição linguística dos estudantes. É importante, mesmo fundamental o uso e conhecimento das palavras e do seu significado. Krashen, citado por Vidiella (2012) assume esta perspetiva, quando refere a primazia dos dicionários relativamente às gramáticas, indicando na sua obra que quando se viaja, levam-se dicionários, e não gramáticas.

Convém aqui referir que o Método Lexical não assume uma postura de rutura com o enfoque comunicativo, mas sim de continuação, priorizando o estudo do vocabulário. Utilizam-se situações reais e dá-se grande primazia à audição, já que se defende que o professor deve falar continuamente na língua estrangeira. Esses *inputs* promovem um emergir da necessidade de treinar e posteriormente praticar a língua em aprendizagem. Este método considera também que muitos erros gramaticais são provocados por deficiências no léxico, que poderão ser colmatados com trabalho sistemático. Como materiais essenciais no desenvolvimento do Método Lexical, consideram-se os dicionários, as gramáticas de referência, os livros de exercícios, manuais didáticos e ainda as situações reais (Lewis, 1993, pp.180-187).

O enfoque léxico pretende uma aprendizagem de unidades léxicas ordenada sistematicamente. Na prossecução dos seus objetivos, em 1997, Lewis elabora um guia que permite o desenvolvimento do enfoque léxico, onde prevê um ensino baseado no aluno. No que respeita à gramática, o autor aborda a ‘gramática das palavras’ centrada na aprendizagem de *falsos amigos* e de associações de palavras (como por exemplo, *azul marino, verde oscuro*). Como tarefas importantes, no desenvolvimento do enfoque léxico, Lewis destaca os exercícios de preenchimento de espaços num texto, ou em orações. Reforça ainda a importância dos quebra-cabeças e dos puzzles e, por fim, as transformações de frases. Porém, para implementar o enfoque léxico não é suficiente aplicar as tarefas acima sugeridas. A atitude do professor deve ser tida em consideração, já que deve procurar que os alunos alcancem repertório vocabular com base no contexto específico em que determinada palavra se encontra. Salienta-se ainda que a correção de erros deve também ser usada na ampliação de vocabulário, nomeadamente com o recurso ao quadro e a exploração de conjuntos frásicos que os alunos sugerem (Vidiella, 2012, p. 8). De forma a sistematizar esta sinopse léxica, indicamos que o enfoque léxico abarca quatro princípios base, nomeadamente:

- Primacía de la enseñanza del léxico
- Atención al reconocimiento y a la memorización de segmentos léxicos
- Importancia de la organización sintagmática (contexto y co-texto)
- Énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico (Vidiella, 2012, p. 9).

Concluindo, percebemos, neste primeiro capítulo, que se verificaram, ao longo do século XX, várias mudanças no ensino das línguas estrangeiras. Houve momentos em que se deu particular atenção à gramática e à estrutura formal da língua, outros em que se procurou uma abordagem promotora da comunicação. Seguiram-se pressupostos que conduziram à importância da tradução, e outros que a evitavam. Considerou-se, por vezes, essencial o uso da LE em sala de aula e, noutros momentos, houve um maior enfoque na LM do aluno.

Assim, foram assumidas posturas mais estruturalistas, predados mais construtivistas e abordagens mais comunicativas. De igual forma, o ensino do vocabulário sofreu alterações radicais ao longo dos anos, tendo havido posturas que o relegavam mesmo para um segundo plano, e havendo momentos nos quais assumiu um papel central no ensino de novos idiomas.

Após esta pequena resenha histórica, baseando-nos nas orientações de destacados especialistas, seguiremos agora com o nosso trabalho, tentando compreender melhor as práticas que se encontram presentes no nosso sistema educativo em particular, dentro do nosso país, e no continente europeu.

CAPÍTULO II - ORIENTAÇÕES SOBRE O ENSINO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO: O *QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA* PARA AS LÍNGUAS (QECR) E O *PLANO CURRICULAR DO INSTITUTO CERVANTES* (PCIC)

La riqueza, el alcance y el control del vocabulario son parámetros importantes de la adquisición de la lengua y por ello de la evaluación del dominio de la lengua que tiene el alumno y de la planificación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas

(in http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm).

Introdução

A Europa é hoje um mundo aberto nas suas fronteiras. Os cidadãos europeus experimentam novos países, novas culturas e novas línguas. A interculturalidade está presente nas nossas vidas, assim como o plurilinguismo. Os objetivos do ensino das línguas mudaram também, de forma a adaptar-se à nova realidade sociocultural com que nos deparamos numa Europa multicultural e plurilingue. Vez (2010, pp.86-87) refere que, atualmente, “el objetivo son los usuarios de las lenguas y no las lenguas”. Segundo este autor, esta mudança surge dada a conjuntura específica em que se insere a Europa, desde os anos 70. Efetivamente, o contexto de crescimento, desenvolvimento e mobilidade transnacional conduziram à criação de diretrizes europeias que tinham a finalidade de “evitar los problemas derivados de las barreras lingüísticas que amenazan a la ciudadanía europea en su necesidad de movilidad transnacional”. Neste sentido, o Conselho da Europa

pone en marcha una serie de acciones que orientan la investigación en lenguas de un modo cualitativamente diferente a los modelos clásicos. (...) El rasgo esencial de esta especificidad (...) tiene que ver con el foco de una orientación hacia el uso social, como comunicación efectiva, de las lenguas en general y de los idiomas en particular (Vez, 2010, p.87).

O Conselho da Europa considera que a capacidade de comunicar é um direito básico de todos os europeus, promovendo o desenvolvimento de um enfoque comunicativo e funcional, sendo que, neste sentido, o professor de línguas assume o papel fulcral da “construcción del Yo en y por el discurso” (Vez, 2010, p. 89).

1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER)

A diversidade europeia unifica-se nas diretrizes linguísticas encontradas no QEER. O plurilinguismo e a interculturalidade encontram neste documento as linhas orientadoras para uma unificação das políticas linguísticas europeias.

El Marco Común Europeo de Referencia (conocido con las siglas españolas MCER) es un proyecto que se inscribe dentro de la política lingüística del Consejo de Europa y tiene los siguientes objetivos:

Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos. Facilitar la movilidad de los

ciudadanos así como el intercambio de ideas. Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa. Promover el plurilingüismo (Conselho da Europa, 2001).

No que concerne o ensino e aprendizagem do vocabulário de uma segunda língua, o *QEER* refere a importância da competência comunicativa e evidencia a existência de vários componentes dentro dessa mesma competência, nomeadamente as competências lexical e semântica, que têm por base o conhecimento do vocabulário de uma língua, a sua capacidade para usá-lo e a consciência e controlo da organização dos significados. De facto, pode considerar-se que o *QEER* prioriza a aquisição do vocabulário, na medida em que, no capítulo 6, refere que

el primer objetivo al aprender una lengua extranjera puede ser el dominio del componente lingüístico de una lengua (conocimiento de su sistema fonético, su vocabulario y su sintaxis) (Conselho da Europa, 2001).

Entre outros muitos exemplos, são referidas no *QEER*, a presença “de fórmulas fixas, modismos, metáforas lexicalizadas, elementos gramaticales y locuciones prepositivas: *encantado de conocerle, quedarse de piedra, por medio de...*” (Conselho da Europa, 2001), que devem ser inseridos no ensino das LE, no sentido de promover e desenvolver uma comunicação eficaz.

A competência lexical é definida, no *QEER*, como o conhecimento do vocabulário de uma língua e a capacidade para usá-lo. Define-se como assumindo componentes léxicos e elementos gramaticais, o que evidencia que a competência lexical implica uma competência gramatical. De salientar ainda que, no documento acima referido, a competência lexical para os diferentes níveis de referência é descrita segundo a riqueza e domínio do vocabulário. Os elementos léxicos previstos no documento em análise pressupõem expressões feitas (fórmulas fixas, modismos, estruturas fixas e regime semântico) e também ocorrências de polissemia. Na compreensão da competência lexical, não podemos esquecer os já referidos elementos gramaticais que são compostos pelas palavras funcionais, tais como, por exemplo, artigos e pronomes (Casso, 2010, p. 9).

O *QEER* advém da importância de um ensino regular das línguas estrangeiras, dentro da diversidade cultural e linguística presente na Europa. Desse modo, prevê-se que o vocabulário selecionado para as aprendizagens seja funcional e promotor da

interculturalidade, promovendo também assim a tolerância e compreensão entre os povos. Dentro dos níveis comuns de referência, o *QEER* prevê uma construção consolidada das diversas competências e, obviamente, do vocabulário, que deve ser compreendido e adquirido partindo do mais simples até ao mais complexo. Este princípio serve não só para o vocabulário em aquisição, mas também para a sua forma de uso. Como base de seleção do vocabulário a ser apreendido, deve considerar-se a sua funcionalidade e uso prático, que permita a comunicação entre os povos e, conseqüentemente, a sua mobilidade.

2. O Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC)

O Instituto Cervantes teve a sua origem em Espanha, em 1991. É a entidade de referência cujas incumbências vão desde a difusão e promoção da língua e cultura em Espanhol, até ao campo da Didática do ELE, mediante a elaboração de programas próprios de Formação de Professores.

Criando um *Plano Curricular* e fixando os *Níveis de Referência para o Espanhol (NRE)*, sempre respeitadores e adaptando-se às orientações do *QEER*, o Instituto Cervantes tem criado uma obra sem precedentes (nas suas duas edições de 1994 e 2006) que é usada como ferramenta imprescindível na formação dos professores de Espanhol.

El Plan curricular del Instituto Cervantes, junto con los Niveles de referencia para el español, son obras que fijan y desarrollan los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de enseñanza del español como lengua extranjera; en este sentido se atienen a la escala de niveles que propone el Marco común europeo de referencia. Como documento oficial de referencia que es para todos los centros del Instituto, el Plan curricular ofrece un tratamiento sistemático para la preparación de los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza; se limita, pues, al material que es objeto de enseñanza y aprendizaje, sin entrar en los otros dos componentes de un currículo: la metodología y la evaluación (Instituto Cervantes, 2006).

Este *PCIC* tem sido determinante para a programação de cursos de Espanhol em todo o mundo, e para a publicação de materiais de ensino. Não podemos esquecer que desempenha tarefas mais especializadas de assessoria curricular, de atualização dos professores, nas instituições onde a língua espanhola é ensinada de forma regulada ou oficial.

Efetivamente, este *Plano* pretende aplicar à língua espanhola os pressupostos estabelecidos no *QEER*, oferecendo uma fundamentação teórica e possibilidades de aplicação pedagógica de utilidade e eficácia para a Didática do ELE.

No que concerne o presente trabalho, importa-nos então compreender como é a questão do vocabulário tratada no dito *Plano Curricular*.

Assim, é de realçar que o termo *noción* é usado em substituição de ‘vocabulário’, uma vez que permite englobar diversas categorias de unidades didáticas. De facto, o *PCIC* usa unidades de carácter semântico-gramatical, que permitem compreender a dimensão combinatoria do léxico. Salienta-se, de seguida, que as *nociones* do mesmo se dividem em duas categorias:

‘Nociones generales’: las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación. ‘Nociones específicas’: las que tienen que ver con detalles más concretos y se relacionan con temas determinados (Instituto Cervantes, 2006).

O *PCIC* parece dar primazia ao léxico: na revisão de 2006 é considerável a ampliação de descritores nos conteúdos nos seis níveis, assim como também há um tratamento muito mais amplo dos aspetos *nociofuncionales* da língua. Outro exemplo dessa importância dirigida ao vocabulário é o facto de que as unidades léxicas surgem acompanhadas, habitualmente, com um exemplo que ilustra possíveis combinações de palavras ou co-texto (Vidiella, 2012, p. 10). Obviamente, o *PCIC* não fornece listas fechadas de vocabulário, mas sim listas orientadoras, que servirão como uma primeira aproximação ao estudo do tema e que cada professor deverá alargar segundo as necessidades dos alunos que tem diante de si.

Em forma de conclusão do presente capítulo, não podemos deixar de referir a importância que os dois documentos acima referidos assumem na promoção das línguas, facilitando linhas orientadoras para o seu ensino, criando diretrizes para o desenvolvimento de distintas competências e estabelecendo níveis de referência que permitem um tratamento equitativo para com os diversos aprendentes. Não esquecemos também que a aquisição de uma língua é conducente à aquisição de valores de tolerância, respeito pela diferença e pela interculturalidade que caracterizam a Europa plural e plurilingue em que vivemos.

CAPÍTULO III - CONCEITOS FUNDAMENTAIS NA COMPREENSÃO DO ESTUDO DO VOCABULÁRIO

The more one considers the matter, the more reasonable it seems to suppose that lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round (Widdowsen in Lewis, 1993, p. 115).

Introdução

Neste capítulo procederemos à definição de termos que considerámos fundamentais para uma leitura coerente deste estudo. Baseámo-nos essencialmente nas dicotomias ‘vocabulário / léxico’, ‘campo semântico / campo lexical’ e ainda nas terminologias *falsos amigos*, *falsos cognatos* e *heterossemânticos*.

1. Conceitos fundamentais

Primeiramente abordaremos a dicotomia ‘vocabulário / léxico’. Num primeiro olhar, poder-nos-ão parecer sinónimos. Porém, o *Dicionário Terminológico de Língua Portuguesa*, refere que o vocabulário é um conjunto exaustivo das palavras que ocorrem num determinado contexto de uso. Por seu lado, o léxico consiste num conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. Inclui todas as palavras efetivamente atestadas num determinado contexto e também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar. Não pretendemos, no entanto uma distinção de carácter simplista, de tal forma que, alargando a nossa pesquisa, deparamo-nos com a seguinte definição:

Na terminologia linguística, vocabulário é uma lista exaustiva das ocorrências que figuram num corpus. Por seu lado, como termo linguístico geral, léxico designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc. (...) A estatística léxica opõe léxico e vocabulário; o termo léxico é então reservado à língua e o termo vocabulário ao discurso (Blinkstein 1978, pp. 363-366).

Desse modo, o vocabulário de um texto mais não é do que a amostra do léxico da comunidade linguística considerada. Continuando a nossa pesquisa, no dicionário do Centro Virtual Cervantes (CVC), encontramos também algumas explicitações sobre a dicotomia ‘léxico / vocabulário’. Refere o *Diccionario de términos clave ELE* do CVC que

el vocabulario forma parte del sistema lingüístico y como tal es independiente del conocimiento particular de cada hablante, lo que lo diferencia del lexicón mental, que se relaciona con la competencia de cada hablante y con las nociones de vocabulario receptivo y vocabulario productivo. El vocabulario productivo (también llamado vocabulario activo o vocabulario de producción) es el conjunto de unidades del lexicón mental que un hablante efectivamente emplea en los mensajes que emite. El vocabulario receptivo (también llamado vocabulario pasivo o vocabulario de recepción) es el que un hablante es capaz de

interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes. Consecuentemente, el vocabulario receptivo forma parte del lexicón mental de un hablante. El concepto de vocabulario receptivo se presenta normalmente asociado al de vocabulario productivo, lo que parece sugerir una oposición dicotómica que no es tal. Vocabulario receptivo y vocabulario productivo no son dos aspectos diferenciados del lexicón mental sino momentos de un continuum en el conocimiento del vocabulario (in http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/).

Deste modo podemos sintetizar que existe efetivamente uma distinção importante entre os termos ‘léxico’ e ‘vocabulário’, sendo que quando utilizamos o termo ‘vocabulário’, pretendemos referir-nos ao discurso em si, e não à totalidade do léxico adquirido pelo falante, uma vez que para nos referirmos a essa realidade, utilizaríamos a terminologia ‘léxico’.

A nossa procura de clarificação de conceitos continua, agora, com a dicotomia entre ‘campo lexical’ e ‘campo semântico’, advertindo que, das várias definições que encontramos destes dois campos, apropriámo-nos, neste caso, das que melhor se adaptam ao nosso trabalho. Numa primeira análise, a distinção parece bastante simples, considerando ‘campo semântico’ o conjunto dos significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos em que se encontra. Assinalamos por exemplo as palavras *pieza*¹, *rojo*², *rusa*³ que, dependendo do contexto em que são utilizadas, pode ter distintos significados. Por outro lado, o ‘campo lexical’ é o conjunto de palavras associadas pelo seu significado a um determinado domínio conceptual. Por exemplo, as palavras *aula*, *gimnasio*, *profesor*, *alumno*, *cuaderno*, *estuche*, integram o ‘campo lexical’ de *escuela* (escola).

Passamos por fim à clarificação dos conceitos *falsos amigos*, *falsos cognatos* e *heterossemânticos*. Não é fácil distingui-los e muitos são os autores que os consideram expressões sinónimas. Andrade Neta refere que os vocábulos heterossemânticos constituem um grupo que

se compone de los llamados *falsos amigos* o *falsos cognados* muy abundantes entre las dos lenguas y los más peligrosos, ya que pueden provocar interferencias más significativas en la

¹ *Pieza* de un motor; *pieza* de tejido; su marido es una *buena pieza*; *pieza* de teatro.

² *Encarnado* muy vivo; en política puede significar *radical*, *revolucionario*; *ponerse rojo* de vergüenza.

³ *Ensaladilla rusa*; *montaña rusa*; *ruleta rusa*; *muñeca rusa*.

comunicación. Los *falsos amigos* son vocablos idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, pero que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas. (Andrade, 2007).

Porém, no *Diccionario de términos clave ELE* encontramos uma distinção entre *falsos amigos* e *falsos cognatos*. Este dicionário refere-se aos *falsos amigos* como palavras que, apesar de pertencerem a duas línguas distintas, apresentam uma certa semelhança na sua forma ainda que o seu significado seja consideravelmente diferente. No entanto, salienta-se que as palavras partilham a mesma raiz etimológica. Já os *falsos cognatos* são palavras que pela sua semelhança formal, induzem a pensar em semelhança de valor e origem. No entanto, não possuem a mesma etimologia e podem divergir total ou parcialmente na sua significação.

A dificuldade em definir *falsos amigos*, *falsos cognatos* e *heterossemânticos* é partilhada por diversos autores. Sabemos que a expressão *falsos amigos* foi

employé pour la première fois par Maxime Koessler et Jules Derocquigny (*Les faux-amis ou Les trahisons du vocabulaire anglais*, Vuibert, 1928) et que désigne des mots d'étymologie et de formes semblables mais de sens partiellement ou totalement différents (Mounin, 1974, p. 139).

Krebs (2007, p. 39) tenta compreender as diferenças de significado entre os três termos acima destacados. Na sua opinião, quando falamos de palavras heterossemânticas, referimo-nos a palavras semelhantes com significados distintos. Por outro lado, os *falsos amigos* são palavras que partilham a mesma origem e uma forma semelhante, mas divergem no sentido. Por fim, a expressão *falsos cognatos* designa palavras semelhantes na forma, mas que designam coisas distintas.

Outra definição é-nos apresentada por Ceolin, explicando que *falsos amigos* são

aquelas palavras que, pela igualdade ou semelhança ortográfica e/ou fonética parecem a olho nu fáceis de serem entendidas, traduzidas ou interpretadas, mas que acabam por ser autênticas armadilhas para leitores e tradutores. O mesmo autor classifica os *falsos amigos* de: *falsos amigos* ortográficos: palavra que coincidindo em ambas as línguas na ortografia, não coincidem ou podem não coincidir na pronúncia; *falsos amigos* fonéticos: palavras que não coincidindo na ortografia, coincidem ou podem coincidir (por uma pronúncia errada) na fonética. Incluídos aqui aqueles que possuem diferentes acentos e *falsos amigos* aparentes: aquelas palavras que sem coincidirem na escrita nem na pronúncia, lembram,

pela forma aproximada e devido a associações lexicais várias, outros significados e sentidos diferentes (Montero, 1996, citado em Ceolin, 2003, p. 2).

Salienta-se que as definições apresentadas aproximam-se somente do aspeto léxico-semântico, ou seja, somente do significado das palavras. Porém, conforme refere Alves (2008, p.8), “sabemos que la cuestión de los *falsos amigos* no debe ser tratada únicamente en el plan léxico-semántico”.

Segundo Vita (2005, p.31), os *falsos cognados* são palavras que têm uma semelhança formal, mas que não partilham a mesma etimologia, nem o mesmo significado. O mesmo autor indica que os *heterossemânticos* são palavras semelhantes com significados diferentes, e no que se refere à expressão *falsos amigos*, somente remete para o *Diccionario de Lingüística*, de Georges Mounin.

Sanz Juez (2007, p. 7) refere essa mesma dificuldade na definição dos termos e acrescenta que os factos culturais também podem ser considerados *falsos amigos*, dando como exemplo que a “franja horaria que ocupa en España el saludo de ‘bom dia’ es superior a la portuguesa, o incluso fechas importantes de la vida local que nombran calles, colegios.” Sanz Juez indica que, de um ponto de vista bastante restrito, a maioria das classificações de *falsos amigos* assentam em quatro critérios semânticos:

1. términos totalmente diferentes en las lenguas A y B.
2. términos cuya ampliación o restricción del sentido es más acusada en lengua A o lengua B.
3. términos cuyo significado es más extenso en un sentido de la palabra, pero no en el otro.
4. términos que no tienen una traducción en la lengua B, y que producen distorsión (Sanz Juez, 2007, p. 7).

Dada a complexidade do tema, partiremos agora para alguns exemplos elucidativos de alguns *falsos amigos* entre duas línguas tão próximas, como o Português e o Espanhol. Para tal, baseamo-nos em Carita (1999). A autora define quatro grupos de *falsos amigos*: um primeiro grupo que define de verdadeiros *falsos amigos*, por partilharem grafia idêntica e significado distinto. No segundo grupo, Carita engloba as palavras que, embora tenham a mesma grafia (ou grafias muito próximas), coincidem somente em algumas aceções. Um terceiro grupo engloba palavras que coincidem em Português e em Espanhol em determinadas aceções, sendo o campo do Português o mais amplo e por fim, num quarto

grupo, incluem-se as palavras que têm aceções semelhantes, mas o campo semântico do Espanhol é mais alargado.

Neste momento não se pretende ainda fazer um estudo exaustivo dos diferentes tipos de *falsos amigos* existentes. Fica, no entanto, uma listagem dos quatro grupos propostos por Carita. Assim, segundo a autora, o primeiro grupo é composto pelos *falsos amigos* no pleno sentido da expressão. São aquelas palavras que têm a mesma grafia em ambas as línguas, mas significados completamente distintos. Como exemplos temos *aceitar, alargar, ano, azar, berro, bolo, bolso, brinco, calar, cena, cigarro, copo, enrolar, espantoso, desenvolver, despacho, doce, fechar, funda, gajo, garrafa, indiano, juro, lanchar, largo, malta, manguito, marco, mota, oficina, pasta, piada, pila, pino, polvo, propina, rato, recorrer, salga, salsa, saque, sobremesa, tirar, trampa, vaso*, entre muitos outros. No segundo grupo, esta autora insere as palavras que têm, nas duas línguas, uma grafia idêntica ou muito próxima, e significados diferentes, como *apenas, curso, costas, ligar, prestar, prenda*. No terceiro grupo, Carita (1999) faz uma lista de palavras que, tendo a mesma ortografia e categoria gramatical nas duas línguas estudadas (Português e Espanhol), apresentam aceções em Português que não existem em Espanhol (*acordar, apagar, aterrar, banco, batata, bicho, bocado...*). Por fim, no último grupo, surgem as palavras que assumem em Espanhol outros sentidos que não estão presentes no Português (é o caso de *abrigo, cola, esposas, pipa*).

Assim, partindo desta listagem e desta separação em quatro grupos, e após a definição de conceitos que considerámos essenciais ao nosso estudo, tentar-se-á, em fase posterior, elaborar uma análise da questão do ensino do vocabulário, com particular incidência nos *falsos amigos*, nas aulas de ELE. Não podemos, contudo, deixar de referir que muitas outras categorizações poderiam ter sido apresentadas, nomeadamente as que se baseiam na etimologia da língua, revisitando os étimos que originaram os *falsos amigos* entre o Espanhol e o Português⁴. A título de exemplo, veja-se nota de rodapé.

⁴ *Cathedra*- (lat.)→ Deriva em Português para ‘cadeira’ (esp. ‘silla’) e em língua espanhola para *cadere* (port. ‘anca’), provocando *falsos amigos*.
Exquisitu- (lat.) → Deriva em Português para ‘esquisito’ (esp. ‘raro’, ‘extraño’) e em língua espanhola para *exquisito* (port. ‘delicioso’).

CAPÍTULO IV - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO

No âmbito educativo, produzir a mudança através da investigação-ação, pode constituir-se num importante processo emancipatório (Máximo-Esteves, 2008, p.11).

Introdução

Concluída a elaboração do enquadramento teórico, é agora o momento de, debruçando-nos sobre ele, proceder à caracterização e fundamentação das suas orientações, caminhando assim para a persecução dos objetivos definidos.

Tendo esta meta em vista, procederemos, neste capítulo, à caracterização do contexto de intervenção e à caracterização dos sujeitos participantes no mesmo. Enunciaremos e justificaremos ainda as orientações metodológicas assumidas, bem como os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados.

1. Apresentação do projeto de investigação-ação

O presente projeto de investigação-ação teve como objetivo analisar até que ponto os *falsos amigos* motivam os alunos na aquisição do vocabulário. Pretendeu ainda analisar a sua utilidade no processo de ensino e aprendizagem do vocabulário nas aulas de ELE. Para tal, o enquadramento teórico faz uma retrospectiva de distintos métodos de ensino de uma língua estrangeira, tentando sempre focalizar a revisão de literatura no ensino do léxico em particular.

Na tentativa de verificar em que medida o ensino dos *falsos amigos* motiva os alunos para a aprendizagem do Espanhol, tentando descobrir como reagem os alunos ao choque linguístico provocado pelo contacto e tomada de consciência de significados diferentes em palavras semelhantes, procurou-se, com esta investigação, aferir da utilidade do ensino dos *falsos amigos* em ELE, para um estudante português.

Trata-se de um estudo de caso, com características de investigação-ação, levado a cabo numa turma de 7º ano, na disciplina de Espanhol, iniciação. O trabalho pretende determinar se o ensino do vocabulário, em particular dos *falsos amigos*, é útil e importante para a aquisição de novo léxico. De uma forma natural, os *falsos amigos* causam surpresa, curiosidade, despertando o interesse dos alunos. Assim, na tentativa de aferir da utilidade do estudo deste grupo particular de léxico, procedeu-se à investigação, de natureza participante, para a qual se definiram as seguintes questões norteadoras:

-- Como reagem os alunos ao choque linguístico?

- De que modo são os *falsos amigos* úteis e de que forma motivam para a aquisição de vocabulário?

No sentido de sistematizar o trabalho desenvolvido, apresenta-se, de seguida, um esquema geral do estudo:

Objetivos	Analisar até que ponto os <i>falsos amigos</i> motivam / são úteis no processo de ensino e aprendizagem do vocabulário nas aulas de Espanhol / LE.
Estratégia didática	Planificação e implementação de atividades de cariz lúdico. As atividades inseriram-se na unidade 6 da planificação anual, centrando-se nos temas da ‘alimentação’ e do ‘corpo humano’.
Desenho	Estudo de caso com características de investigação-ação. Investigação participante. Sujeitos: turma de 7º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) constituída por 28 alunos. Duração: 3º período. Contexto natural (sala de aula).
Fases	Atividades de aquisição vocabular: 2 sessões (17-04-2012 e 04-05-2012).
Métodos e recolha de informação	Fichas de recolha de dados: 2 sessões (24-04-2012 e 08-05-2012) e inquérito por questionário (08-05-2012).

Quadro 1 - Esquema geral do projeto

2. Caracterização do contexto e dos sujeitos participantes (alunos)

Procedemos, de seguida, à caracterização do contexto onde teve lugar a presente investigação. Primeiramente descreveremos o macro contexto, que abarca as escolas públicas do concelho de Anadia e, na continuação do texto, tentaremos realizar uma descrição da turma alvo do estudo.

2.1. Caracterização do macro contexto

O Agrupamento de Escolas de Anadia, como o conhecemos atualmente, é bastante recente, remontando ao ano letivo 2010/2011. O “mega-agrupamento” surge após a reorganização da rede escolar e tem em linha de conta o “Programa Educação 2015” do

Ministério da Educação. A instituição escolar acima referida é constituída pelo Agrupamento de Escolas de Anadia, o Agrupamento de Escolas de Vilarinho do Bairro e a Escola Secundária com 3º CEB de Anadia.

Trata-se de um Agrupamento grande, que se estende por todo o concelho de Anadia, abrangendo uma superfície territorial de cerca de 217 km².

É formado por dezasseis Jardins de Infância, vinte Escolas do 1º Ciclo, duas Escolas Básicas com 2º e 3º Ciclos e por uma Escola Secundária com 3º Ciclo. A população escolar é constituída por 2036 alunos, por 304 docentes, 98 assistentes operacionais e 19 assistentes técnicos.

Deste Agrupamento fazem parte cinco Bibliotecas Escolares que se encontram integradas na Rede de Bibliotecas Escolares e que fazem parte de uma rede concelhia com a Biblioteca Municipal e as Bibliotecas das restantes escolas do concelho.

Os alunos vivem em duas zonas claramente distintas: urbana e rural.

Ressalva-se que os pais e encarregados de educação das freguesias rurais, com baixa escolaridade, não partilham, na sua generalidade, a linguagem da escola, e não têm, em muitos casos, grandes expectativas relativamente ao futuro académico dos seus educandos. Esta situação também não lhes permite, frequentemente, um acompanhamento regular dos seus filhos, sobretudo à medida que a sua escolaridade vai avançando. Tentando esbater as assimetrias culturais existentes no concelho, a escola promove projetos e apoios que integrem todos os alunos do Agrupamento de igual forma.

Sendo um Agrupamento bastante recente, encontram-se ainda em fase de construção vários documentos estruturantes, sendo que, neste momento, o Projeto Educativo é o único documento do qual já existe uma versão definitiva, publicada no final de 2011. Este documento define as metas educativas, eixos, objetivos e estratégias de ação do Agrupamento, salientando o desejo de alcançar uma educação integral e funcional, que seja potenciadora de “aquisições de todo o tipo, cognitivas, psicomotoras, de autonomia, de equilíbrio pessoal de inserção social e uma Educação Intencional que obedeça a intenções,

objetivos que têm na sua base a preocupação de melhorar as competências básicas”⁵, no domínio do *Saber Ser* e do *Saber Viver*, no domínio do *Saber Fazer* e no domínio do *Saber*.

As metas e objetivos para o Agrupamento foram traçadas tendo em consideração o desejo de desenvolvimento de uma cultura de inclusão e de excelência, de uma cultura cívica e promotora do desenvolvimento integral dos seus alunos.

“Construir uma Escola humanizada e estruturada em valores, onde se desenvolva um bom clima de relações interpessoais e a formação integral (*saber, saber ser, saber estar, saber fazer*)”⁶. É esta a primeira meta do Agrupamento de Escolas de Anadia. As LE desempenham um papel essencial, pelo seu intrínseco papel de promotoras da consciência cultural, de tolerância e respeito por outras culturas, outros povos, outras identidades culturais. A segunda meta fomenta a abertura da escola ao meio: “Ser uma Escola aberta e dinâmica que promova a interação com a Família e com o Meio, a adaptação à mudança, o trabalho em equipa e diversidade da oferta educativa.”⁷ Mais uma vez as LE são potenciadoras de uma construção positiva, com a valorização dos aspetos sociais que nos rodeiam no mundo e que, embora diferentes daqueles que nos são mais familiares, são também dignos de respeito e de apreço. De facto, o mundo está hoje mais próximo de cada um de nós, mais do que em qualquer outro momento da História. O mundo é plano, o mundo entra todos os dias nas nossas casas, pela televisão, pela Internet, pelas novas formas de comunicação. Assim, que entre também a capacidade de compreensão das diferenças, e que as línguas estrangeiras sejam promotoras do respeito pela diferença, ajudando a construir uma noção de multiculturalidade, de interculturalidade, de tolerância e de consciência cívica.

A terceira meta do Agrupamento é “Construir, no Agrupamento, uma Escola de sucesso superior a 90% de transição global, e o abandono escolar global inferior a 5%, a fim de aumentar a percentagem de alunos que conclua o Ensino Secundário, construindo aprendizagens alicerçadas em saberes culturais, científicos e tecnológicos de forma

⁵ In Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Anadia (disponível em www.aeanadia.pt)

⁶ *Ibidem*

⁷ *Ibidem*

empenhada, autónoma, cooperante, responsável, crítica e criativa”.⁸ Educando para a excelência, para o respeito pelo património e pelos valores culturais, para culturas distintas e suas especificidades, as línguas estrangeiras têm o privilégio de poder ajudar na construção de alunos conscientes do mundo que os rodeia, da sua diversidade.

Por fim, a última meta passa por “Construir uma *Escola reflexiva* que *continuamente se pensa a si própria*, na sua dimensão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo (cit. Isabel Alarcão)”⁹. Sem dúvida o sonho de qualquer educador: ensinar a pensar, a tomar decisões, a agir em conformidade com os ideais e valores adquiridos. Ser cidadão ativo e consciente dos seus direitos e dos seus deveres. Também aqui consideramos, por tudo o que já anteriormente referimos, que o ensino e aprendizagem de uma LE são enriquecedores para o desenvolvimento de adolescentes, jovens e adultos conscientes do seu papel no mundo.

As atividades desenvolvidas no Agrupamento são extremamente diversificadas, à semelhança dos ciclos de ensino que coexistem. No âmbito das línguas pretende-se promover o gosto pelas línguas e culturas estudadas, promovendo a multiculturalidade e o plurilinguismo. Assim, dinamizaram-se trocas de correspondência entre alunos de Francês e de Espanhol no Dia dos Namorados, promoveu-se um concurso de Biblioleitura, com alunos a realizarem a leitura de textos em Português, Espanhol, Inglês e Francês, em articulação com as diversas bibliotecas existentes no Agrupamento. Realizou-se ainda uma visita de estudo a Salamanca e Madrid, para que os alunos do Ensino Secundário pudessem contactar *in loco* com a cultura e sociedade espanholas. O Agrupamento participou também no prémio Pilar Moreno, também com os alunos do Ensino Secundário. Promoveu-se, no decurso do 3º período, as “Olimpíadas das Línguas”, um concurso que tem como primordial objetivo promover a curiosidade e despertar o interesse por aspetos culturais dos países de Língua Oficial Espanhola, Portuguesa, Inglesa e Francesa.

Não esquecendo a importância da segurança física e emocional dos seus alunos, cumulativamente com as atividades que se realizam em contextos específicos, o

⁸ *Ibidem*

⁹ *Ibidem*

Agrupamento dispõe de um Gabinete de Apoio ao Aluno, onde se oferece apoio e informação dados pelas psicólogas afetas à escola e também por duas enfermeiras que todas as semanas se deslocam entre as várias escolas do Agrupamento.

2.2. Caracterização do contexto-turma

A turma selecionada está afeta à Escola Básica n.º 2 de Anadia. Trata-se de uma turma do 7º ano de escolaridade composta por 28 alunos, dos quais 12 são raparigas e 16 são rapazes. A média de idades dos alunos é de 12 anos. No 6º ano, os alunos integravam quatro turmas distintas. Embora a turma tenha cinco alunos que já tiveram uma retenção em anos anteriores, todos os discentes se encontram a frequentar o 7º ano de escolaridade pela primeira vez. Não obstante, dois alunos sofreram já duas retenções em ciclos de ensino anteriores. Compõem a turma duas alunas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), estando abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Ambas as alunas apresentam um quadro de dislexia e disortografia, défice de atenção e concentração e hiperatividade. Beneficiam das medidas elaboradas nos seus Planos Educativos Individuais, entre as quais se contam Adequações no Processo de Avaliação a todas as disciplinas e Adequações Curriculares Individuais a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Além destas duas alunas, a turma é constituída por um aluno que, até ao ano letivo transato, beneficiava também das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 3 de janeiro. O aluno apresenta também um quadro de dislexia, disortografia e défice de atenção e hiperatividade. Beneficiava de um Plano Educativo Individual, que lhe foi suprimido no final do ano letivo 2010/2011. A mudança não foi benéfica, uma vez que o aluno apresentava, no final do segundo período, sete níveis inferiores a três e várias participações disciplinares. Outro aluno, que apresenta défice de atenção e concentração, bem como deficiência auditiva, pertenceu também ao Ensino Especial durante o seu percurso no 1º CEB. Estava, na altura abrangido pelas medidas previstas no Decreto-Lei 319 / 91 de 23 de agosto, mas não reuniu as condições necessárias para integrar o Decreto-Lei 3 / 2003, de 7 de janeiro. De referir que o aluno apresenta ainda problemas pessoais graves.

No contexto da turma existem mais cinco alunos diagnosticados com défice de atenção e concentração e hiperatividade. Salienta-se ainda que outro aluno da turma se encontra a ser acompanhado pelos Serviços de Orientação e Psicologia do Agrupamento, tendo já sido detetada dispersão na realização das tarefas e dificuldade em manter a

atenção e concentração por períodos médios de tempo. No seguimento da caracterização da turma do 7º ano, urge referir que dois alunos apresentam deficiência auditiva e três apresentam deficiência visual. De salientar ainda que dezasseis alunos são subsidiados.

No âmbito familiar, embora a grande percentagem dos pais destes alunos esteja casada e apresente estabilidade emocional e financeira, surgiram no início deste ano letivo, quatro situações pessoais graves que conduziram a alguma instabilidade em quatro alunos. A heterogeneidade académica dos pais dos alunos da turma do 7º ano é evidente: nove pais são detentores de uma licenciatura, quinze têm o 12º ano, cinco têm o nono ano, quinze pais somente são detentores do 6º ano e oito pais têm como escolaridade o 4º ano. As profissões dos pais são também bastante diversificadas, realçando-se, porém que quase todos trabalham por conta de outrem. Existem muitos pais que são operários fabris ou empregadas de limpeza. Existem também três professoras, um advogado e uma enfermeira.

Os alunos desta turma deslocam-se para a escola de carro ou de autocarro. A viagem não tem uma duração superior a vinte minutos. Os seus interesses são bastante diversificados, sendo que, quando questionados sobre a profissão que desejariam ter, vários respondem futebolista, ou dirigente desportivo; outros médicos, professores, pilotos de rali, cabeleireira, decorador de interiores... Trata-se de alunos, de uma forma global, com interesse pelo estudo, motivados para o ensino, que desejam aprender para um dia poderem optar pela profissão desejada.

A turma tem participado em vários projetos, que se distribuem por diferentes áreas. Em Matemática integram o Projeto Scratch e participaram no Circo Matemático; em parceria com a Rede de Bibliotecas Escolares têm participado em vários concursos de leitura e escrita criativa; integram ainda o Projeto “O Ciclista” (blog escolar). Participam no desporto escolar e salienta-se que dois alunos estiveram, no início do ano, em Madrid, em representação do Conselho de Anadia num torneio Europeu de Futebol. Participaram na elaboração de Postais de Natal e de Postais de São Valentim, escritos em Português, Espanhol e Inglês.

Assim, pode referir-se que se trata de uma turma muito heterogénea, com alunos na sua generalidade motivados para a escola, mas também muito distraídos e conversadores. O facto de serem 28 alunos, oito dos quais apresentam um quadro de hiperatividade e de

haver duas alunas que requerem uma atenção especial, conduz a um ambiente de grande dispersão, por vezes difícil de controlar. Refere-se, que o aproveitamento da turma é bom, sendo que somente quatro alunos apresentavam, no final do segundo período, um quadro de níveis que seria impeditivo da sua transição. Salienta-se ainda que seis alunos da turma têm somente níveis 4 e 5, no segundo momento formal de avaliação. Assim, a heterogeneidade é evidente não só ao nível do aproveitamento, como também do comportamento, pois existem alunos que mantêm uma postura irrepreensível e outros que têm faltas disciplinares a várias disciplinas. Neste momento, estamos em condições de referir que, no terceiro período, o aproveitamento global da turma foi considerado bom, tendo ficado retidos três alunos. Contudo, o comportamento foi classificado como pouco satisfatório.

A diversidade é também visível nos encarregados de educação. Se alguns há que se deslocam à escola e contactam via correio eletrónico em busca de informações, outros há que nem sequer quando convocados comparecem na escola, havendo mesmo quatro encarregados de educação que não se deslocaram à escola para tomar conhecimento e receber as informações de final de 1º e 2º períodos, ainda que todos tenham estado presentes no 3º período.

3. Descrição do projeto de investigação-ação

A elaboração do presente projeto teve em consideração diversos fatores, entre os quais se salienta as características da turma selecionada para a implementação do mesmo. Trata-se, como já referido, de uma turma com características pouco homogêneas, ressaltando-se a sua geral curiosidade e interesse pelos conteúdos escolares. Com algumas exceções, trata-se de uma turma que valoriza a escola. Teve-se também em consideração, na calendarização das atividades, o facto de ser uma turma de iniciação à língua que, de forma a poder auferir de alguma autonomia na resolução e compreensão das atividades propostas, precisava de ter já algum contacto com a língua espanhola, no momento da implementação das sessões. Por esse motivo, as sessões tiveram lugar no terceiro período.

Não podemos também esquecer a relevância do tema. Hoje, e como já referido no enquadramento teórico, o estudo do vocabulário assume um papel de destaque no ensino e na aprendizagem das LE. Tal situação, assertivamente mencionada por Wilkins (1972), “Without grammar very little can be conveyed; without vocabulary nothing can be

conveyed”, não é alheia ao ensino do Espanhol como língua estrangeira, onde cada vez mais são diversificadas as atividades de promoção e aquisição de léxico, capazes de potenciar o desenvolvimento de uma competência comunicativa efetiva nos nossos estudantes.

O estudo dos *falsos amigos*, fenómeno mais recorrente nas línguas próximas, não foi esquecido no Programa de Espanhol do 3º CEB, publicado pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) e que teve na sua origem a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 286/89. No referido programa, é referido que o

paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro competência que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si (Ministério da Educação, 1997, p. 5).

Não podemos deixar de referir que foi sempre considerado o desenvolvimento efetivo das competências acima referidas, ao longo de todo o processo educativo, neste caso particular condensado no ano letivo 2011-2012, e também, naturalmente, nas quatro sessões de que o projeto foi alvo de uma forma direta e inequívoca.

No referido programa, que serve de base ao desenvolvimento das funções docentes, são indicadas as finalidades e os objetivos gerais previstos para o ciclo de ensino. São também apontados os conteúdos, distribuídos pelos seguintes domínios: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e ainda aspetos socioculturais. Os quatro primeiros domínios, que incidem sobre o conhecimento explícito da língua, refletem diretamente sobre conteúdos, procedimentos e atitudes a tomar no que concerne o ensino e aprendizagem do vocabulário relativo aos temas mais comuns. Além de referir a necessidade da utilização de estratégias de inferência para determinar o significado de termos desconhecidos, o programa orienta ainda para que se faça a comparação da língua materna, com a língua estrangeira (Espanhol). Salienta-se que o programa, nos seus procedimentos, refere a importância de

contrastar, comparando a língua materna com o espanhol, palavras formalmente semelhantes, mas semanticamente diferentes (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Esta referência, presente no Programa de Espanhol para o 3º CEB remete-nos para o estudo dos *falsos amigos*, e conduz-nos à aplicação de diferentes estratégias que possam ajudar os alunos na construção de uma aprendizagem profícua. Também na definição das diferentes estratégias implementadas nas distintas sessões, não esquecemos as orientações previstas no Programa Ministerial para o Espanhol do 3º CEB, onde se pode ler que, na aquisição do vocabulário relativo aos temas mais correntes, se deve

recorrer a diferentes tipos de estratégias para solucionar problemas de insuficiência lexical (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Na mesma página, e no que concerne a reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, prevista pelo MEC, privilegia-se a utilidade de contrastar o funcionamento de diversas línguas estrangeiras, como meio facilitador de uma aprendizagem mais eficaz. O procedimento indicado para esse contraste reside na identificação de aspetos semânticos e sintáticos que evidenciam formas de organização da realidade diferentes do Português, como é, por exemplo, o caso dos *falsos amigos* (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Tendo exposto o enquadramento do presente trabalho no âmbito do programa oficial do MEC para o Ensino do Espanhol no 3º CEB, cumpre agora, de forma sucinta explicar o interesse no desenvolvimento do presente tema, bem como descrever a organização do projeto.

Primeiramente urge referir que se considera que a aquisição de vocabulário é essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira. Lograr a comunicação prende-se também com o domínio de vocabulário considerado essencial e de uso recorrente. Aos alunos tenta-se inculcar o espírito de busca de significado por contexto, por semelhança com étimos da língua materna, recorrendo muitas vezes à etimologia das palavras, com raízes gregas ou latinas idênticas. Porém, quando surgem os *falsos amigos*, as estratégias fornecidas não funcionam e torna-se evidente a necessidade de os estudar e memorizar, conforme vão surgindo nos diferentes textos ou contextos.

O presente trabalho foi alvo, numa fase inicial, de uma viagem através de distintos métodos utilizados no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo sempre como objetivo destrinçar a particularidade do ensino específico do vocabulário. Posteriormente, selecionou-se uma unidade didática da planificação anual (unidade

didática 6 – anexo 1), sabendo que os temas a tratar se enquadrariam em dois campos lexicais distintos: a ‘alimentação’ e o ‘corpo humano’. Estamos conscientes de que os *falsos amigos* estão presentes em muitos outros campos lexicais, contudo, na seleção da unidade foram ponderados vários aspetos, entre os quais o espaço-tempo da investigação e as características da turma, que, estando a frequentar o seu primeiro ano de Espanhol, necessitava de algum tempo de contacto com a língua para poder, de uma forma consciente, abordar e compreender a questão dos *falsos amigos*. De referir que todo o trabalho contou com o acompanhamento da orientadora que colaborou não só na organização dos instrumentos de recolha de dados, mas também na elaboração dos materiais e no encadeamento de estratégias e atividades a serem aplicados nas quatro sessões que o projeto abarcou.

O estudo do vocabulário não constitui uma estratégia isolada, já que o estudo de uma língua deve ser visto como um processo contínuo. Aquando da primeira sessão prevista para trabalhar a questão dos *falsos amigos*, já os alunos tinham tido contacto com várias palavras que se encaixam dentro do conceito de *falso amigo*. Lembro aqui que, desde o primeiro dia do ano letivo, os estudantes de Espanhol contactam com palavras idênticas em som e escrita nas duas línguas, mas com significados distintos. Palavras espanholas como *aula*, que em Português significa ‘sala de aula’, ou *asignatura*, que em Português significa ‘disciplina’, são referências dessa realidade.

A primeira sessão onde se implementou o presente projeto, foi a terceira aula da unidade didática 6, sendo que na primeira e segunda aulas já tinham surgido palavras que chamaram a atenção dos alunos e que haviam já conduzido a um pequeno diálogo na explicitação do que são os *falsos amigos*. As palavras selecionadas foram *galletas*, *tostadas*, *bocadillo* e *cena*. Assim, a primeira sessão dedicada à abordagem dos *falsos amigos*, na alimentação, contou com a participação dos alunos que, eles mesmos, explicaram do que se tratava e lembraram os exemplos analisados na aula anterior. De forma a entrarem em contacto com outras palavras que pudessem causar equívocos, procedeu-se à análise de um pequeno *PowerPoint* (anexo 2). Este material teve como objetivo uma exploração lúdica, que conduzisse os alunos na compreensão de que nem tudo significa exatamente aquilo que, à primeira vista nos parece, solucionando algumas

questões de ambiguidade linguística. A atividade não se alargou no tempo e serviu essencialmente para motivar os alunos para o estudo desta questão particular da língua.

No seguimento da sessão, foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho (anexo 3) com orientações para ser solucionada em pares. A opção pela ficha de trabalho e não por um jogo didático, com correspondência de cartões, como pensado inicialmente, deveu-se ao facto de a turma ser bastante numerosa e ter também características de alguma agitação, dispersão e desconcentração, quando confrontada com trabalhos mais práticos, facto já acima referido, aquando da caracterização da turma. Após a resolução da ficha, em pares, a sua correção foi feita oralmente, pelos alunos, com a ajuda da professora. De forma a consolidar o vocabulário com o qual haviam contactado, os alunos escreveram de seguida frases, expressando preferências por determinados alimentos. Alguns alunos foram selecionados para ler e escrever as suas frases no quadro, havendo assim momento para o desenvolvimento de distintas competências essenciais, tais como a produção e expressão orais e escritas.

A sessão seguinte contou com um jogo didático (imagem 1 – jogo do bingo), onde os alunos puderam consolidar vocabulário relacionado com a alimentação.






Figura 1 – Jogo do Bingo

Tratou-se de uma atividade à qual os alunos aderiram com grande entusiasmo e que foi realizada em duas fases distintas. Numa primeira fase, somente jogaram com as palavras que se relacionavam com os desenhos que tinham nos seus cartões. Num segundo

momento, optou-se por acrescentar mais seis palavras ao cartão atribuído, sendo que essas palavras não poderiam ser outras que não palavras relacionadas com a alimentação, que pudessem criar confusão entre os falantes de Português e de Espanhol.

No final da sessão, os alunos foram convidados a preencher uma ficha de recolha de dados (imagem 2, anexo 4), ficha essa que tiveram de solucionar individualmente e cujos resultados serão analisados numa fase posterior do presente trabalho.

¡OJO CON LOS FALSOS AMIGOS!

Nombre: _____ Apellido: _____ Nº _____

1. Elige la(s) opción(es) correcta(s). Haz la corrección de los errores.

a. Me quedo aquí un bocadillo.

b. Dame un copo de zumo.

c. Los cubiertos están en la mesa.

d. Pon la toalla en la mesa para que podamos comer.

2. Traduce las siguientes palabras al portugués.

a. Loro _____	g. Presunto _____
b. Seta _____	h. Paquete _____
c. Granada _____	i. Lentillas _____
d. Exquisito _____	j. Polvo _____
e. Cena _____	k. Bote _____
f. Galleta _____	l. Doce _____

3. Escribe las siguientes palabras en español.

a. Sobremesa _____	g. Garrafa _____
b. Jantar _____	h. Talheres _____
c. Lanche _____	i. Polvo _____
d. Louro _____	j. Sementes de girasol _____
e. Ameixa _____	k. Óleo _____
f. Salgada _____	l. Garrafão _____

4. Elige la opción correcta para terminar las siguientes frases.

a. El loro es...

- i. Muy bueno para aliñar la comida.
- ii. Un pájaro tropical.
- iii. Un tipo de ensalada.

b. Quiero un pan...

- i. De forma.
- ii. De molde.
- iii. Cuadrado.

c. Quiero un...

- i. Bote de chicle.
- ii. Pacote de chicle.
- iii. Paquete de chicle.

Figura 2 – Primeira (1ª) ficha de recolha de dados (anexo 4)

Como se pode verificar, pela observação da imagem 2, trata-se de uma ficha composta por quatro exercícios distintos que visam aferir dos conhecimentos adquiridos

pelos alunos no que se refere à compreensão, aquisição e aplicação de alguns *falsos amigos*. No exercício 1, os alunos deveriam identificar o erro de vocabulário e proceder à sua substituição. Os exercícios 2 e 3 pressupõem a tradução para Português e Espanhol, respetivamente de diversos *falsos amigos*. Por fim, o exercício 4 pretendia que os alunos selecionassem a opção correta, tendo em consideração o contexto dado.

Após esta breve explicitação das estratégias e tipologia da ficha de recolha de dados usadas, urge salientar que todos estes aspetos serão tidos em consideração na análise dos dados e dos resultados obtidos.

No cumprimento da planificação da unidade didática em curso, iniciou-se o estudo do vocabulário referente ao corpo humano. Para tal, seguiu-se, num momento inicial, a atividade proposta no manual adotado *Prisma A1+A2*¹⁰. Realizada a atividade, que solicitava que os alunos fizessem a legenda de uma imagem, e que foi considerada muito acessível pelos alunos, dada a proximidade lexical entre as duas línguas, passou-se então à visualização de um vídeo (anexo 5), por retratar uma situação de diversos equívocos de língua, e por se enquadrar no âmbito do corpo humano. O vídeo foi visionado duas vezes pelos alunos. Num primeiro visionamento, os discentes deveriam estar atentos e tentar compreender a informação contida no vídeo. Na segunda visualização, os alunos teriam de fazer uma lista de todos os *falsos amigos* que escutaram. No final, foi feita uma lista no quadro, sendo que os estudantes, escreveram todas as palavras passíveis de ser *falsos amigos* e, em grupo turma, todas foram explicadas. A atividade foi muito apreciada pelos alunos, que descobriram os dezoito falsos cognatos existentes. Para terminar a sessão, os alunos tiveram a oportunidade de escutar a canção “La bomba”, do grupo *Azul, azul* (anexo 6). Dado que já muitos alunos conheciam a canção, bem como a sua coreografia, cantaram-na e alguns fizeram também a coreografia, respeitando assim as orientações (“*una mano en la cabeza; una mano en la cintura...*”)

Na última sessão dedicada aos *falsos amigos*, e de forma a consolidar o vocabulário lecionado, dinamizou-se uma atividade lúdica – ‘o jogo do enforcado’, que consiste na descoberta de palavras. Os alunos têm de dizer letras que, no caso de fazerem parte da

¹⁰ Bueso, I., Gómez, S., Nicolás, R., Oliva, C., Pardo, I., Reig, M., Ruiz de Gauna, I., Vázquez, R. (2009). *Prisma Fusión A1+A2*. Madrid: Editorial Edinumen

constituição da palavra pretendida, serão escritas, no quadro, no lugar correspondente. Quanto mais letras acertarem, maiores são as possibilidades de descobrirem a palavra. Os alunos aderiram a esta atividade, como participantes e como intervenientes, tendo-se gerado um clima de competição. De seguida, houve lugar para realizar uma segunda ficha de recolha de dados (anexo 7), composta por três exercícios. Uma vez mais se refere que se procurou, sempre, oferecer aos discentes, tipologias diferentes nos diversos exercícios propostos. A ficha é apresentada em forma de imagem no seguimento do presente documento, para que se possa ter, desde já, uma visão de dois dos instrumentos de recolha de dados usados.



1. ¡iguales pero diferentes! En medio de todas estas palabras, hay seis que no tienen el mismo significado en español y en portugués. Descúbrelas y escribe su traducción.

Español	Portugués

2. Subraya la palabra intrusa de cada conjunto. Haz su traducción.

- a. Espaldas Hombro Cuello Conejo _____
- b. Muñecas Mejillones Codo Mejilla _____
- c. Pastillas Perilla Pelo Cadera _____

3. Haz corresponder cada palabra en español con su significado portugués.

1 - guisantes	A - salsa
2 - gajo	B - feijão
3 - judías	C - peru
4 - pavo	D - ervilhas
5 - piña	E - molho
6 - perejil	F - ananás
7 - copo	G - gomo
8 - salsa	H - floco de neve

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

1	comidas...	Para gustos y	
---	------------	---------------	--

Figura 3 – Segunda (2ª) ficha de recolha de dados (anexo 7)

Esta segunda e última ficha de recolha de dados, no seu primeiro exercício, pretendia duas ações diferentes por parte dos alunos. Num primeiro momento, os alunos tinham de identificar os seis *falsos amigos* relacionados com o corpo humano e, num segundo momento, traduzi-los corretamente para o Português.

O segundo exercício pretendia que os alunos encontrassem o intruso em cada frase, e que, posteriormente, fizessem a sua tradução. Salienta-se que os intrusos, neste segundo exercício, não eram palavras relacionadas com o corpo humano.

O terceiro exercício pretendia a correta correspondência entre alguns *falsos amigos* e a sua tradução correta para o Português.

Por fim, e no sentido de saber a opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, sobre as fichas de recolha de dados e sobre a importância que atribuem ao estudo dos *falsos amigos*, foi-lhes solicitado o preenchimento de um inquérito por questionário (anexo 8), que será alvo de análise numa fase posterior deste trabalho.

De forma a dar uma visão global deste projeto de investigação-ação, apresentamos de seguida o quadro 2, que expõe esquematicamente as distintas sessões.

Sessões	Data das sessões	Objetivos
1ª Sessão	17/04/2012	Contactar com <i>falsos amigos</i> e compreender o que são; Descobrir <i>falsos amigos</i> e produzir frases simples com eles; Expressar com correção gostos e preferências, utilizando os <i>falsos amigos</i> .
2ª Sessão	24/04/2012	Consolidar vocabulário específico; Identificar, compreender e aplicar corretamente os <i>falsos amigos</i> .
3ª Sessão	04/05/2012	Conhecer <i>falsos amigos</i> relacionados com o corpo humano; Identificar <i>falsos amigos</i> em textos orais;
4ª Sessão	08/05/2012	Avaliar os conhecimentos adquiridos; Compreender a visão e postura dos alunos relativamente aos <i>falsos amigos</i> .

Quadro 2 - Visão geral das sessões

É também importante referir que, desde o primeiro momento, os alunos foram informados da existência do projeto e se mostraram muito entusiasmados em fazer parte do mesmo.

Embora as duas fichas de recolha de dados tivessem espaço para que os alunos se identificassem, em nenhum momento se considerou quebrar o seu anonimato. A identificação presente nessas duas fichas assumiu somente um carácter formativo, dado que a correção das fichas foi realizada em sala de aula, para que os alunos pudessem observar os seus erros e corrigi-los, enriquecendo, dessa forma, as suas aprendizagens.

De salientar, neste momento, que ao longo de todas as sessões, houve o objetivo intrínseco de diversificar estratégias, materiais e a tipologia de exercícios. Pretende-se que os alunos adquiram o vocabulário e que o possam usar em contextos específicos do dia-a-dia. Assim, não se descarta que uma forma de melhor assimilar novo léxico é através do seu uso e da sua audição em situações do quotidiano. Destaca-se também, e regressando ao enquadramento teórico deste trabalho que, atualmente, o ensino das línguas estrangeiras segue uma abordagem comunicativa, abordagem essa que reúne as estratégias que considera mais oportunas para que os alunos construam uma aprendizagem sólida. Assim, a busca de diversidade nas estratégias, atividades e instrumentos de recolha de dados, com tipologias diferentes de exercícios, baseia-se essencialmente nessa postura comunicativa, que procura situações do quotidiano, e recursos variados e motivadores, propiciadores de um desenvolvimento integral dos alunos. Os alunos aprenderam mediante o recurso a estratégias distintas dos diferentes métodos, pluralismo de estratégias este que foi recolhido do ensino de ELE.

Em modo de conclusão deste capítulo, surge como importante tentar esboçar, de forma esquemática o processo didático no ensino dos *falsos amigos*. De facto, foi possível perceber quatro momentos distintos que procuraremos ilustrar no esquema que seguidamente apresentamos.

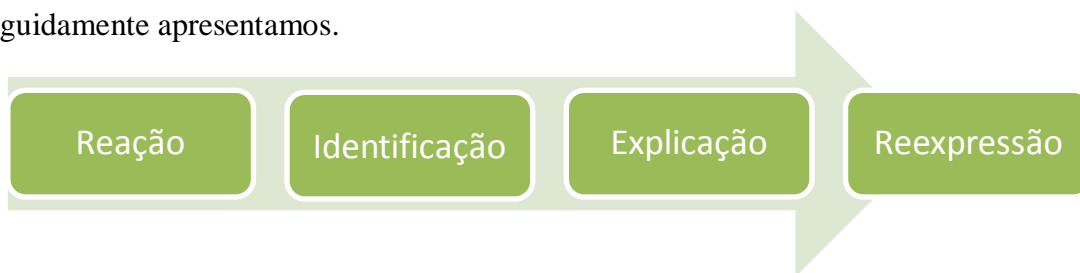


Figura 4 - Processo didático

Existem, pela nossa observação, quatro momentos distintos, no que se refere ao processo didático da aprendizagem dos *falsos amigos*. Num primeiro momento existe a reação, onde está presente a surpresa, o riso, o choque, o impacto. Os alunos reagem à diferença e diferenças nos significados, que não compreenderiam sem ajuda. Num segundo momento, está a identificação do *falso amigo* e, logo depois, surge a sua explicação. Por fim, surge o momento final deste processo didático: a reexpressão. O aluno adquiriu o conceito de *falso amigo*, assimilou o seu significado e utiliza-o com correção.

4. Orientações metodológicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados

É agora o momento de procedermos à apresentação das orientações metodológicas em que nos baseámos, assim como dos instrumentos e dos procedimentos de recolha de dados. Estabelecemos os seguintes pontos de análise:

4.1. Metodologia de investigação: estudo de caso com características de investigação-ação

Na definição do método a utilizar para este estudo, foram tidos em consideração os seus objetivos e as questões de investigação, tendo dessa forma sido selecionado o estudo de caso já que, segundo Yin (1994), investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto específico. Tendo em consideração que este estudo de caso se integra no paradigma interpretativo da investigação educacional, pareceu esta ser a opção mais coerente para realizar o presente estudo. Mais se salienta que, segundo Sousa (2009), o estudo de caso pode incidir sobre a matéria curricular num grupo-turma de alunos, que necessita de ser estudada no seio do contexto em que sucede. De facto, existe uma ligação direta com a realidade contextualizada (sala de aula) existindo uma integração entre a investigação e o ensino. De salientar ainda que, segundo Moreira (2001) o estudo de caso é uma metodologia que pretende descrever e compreender o contexto do ensino / aprendizagem.

Este estudo pretende compreender se os *falsos amigos* são úteis e se motivam para a aprendizagem do vocabulário, o que conduz à necessidade de interação com os alunos num contexto específico de sala de aula. Tal necessidade reveste esta investigação de um

enquadramento naturalista, dado que o investigador tem uma interação direta com os outros participantes, construindo conhecimento que, embora não possa ser generalizado, pode ajudar na compreensão das suas perguntas de investigação.

Segundo Yin (1994), o estudo de caso é um estudo empírico que, dentro de um contexto da vida real, procura investigar um fenómeno contemporâneo. O presente estudo insere-se dentro da tipologia do estudo de caso já que está diretamente relacionado com a realidade contextualizada, isto é, com a sala de aula. Nunca esquecendo a complexidade do sistema educativo, este estudo pretende ser participativo e assume um carácter prático, já que através da investigação participante, espera poderem formular-se reflexões importantes para o desenvolvimento da função docente. Trata-se, como já referido, de uma investigação naturalista, já que se integra num contexto real, onde alunos e professor, ainda que com papéis distintos, assumem funções essenciais. De facto, a prática reflexiva que o professor constrói com este tipo de estudo, em muito favorece o desenvolvimento proficiente da sua prática profissional.

Contudo, não parece suficiente limitar o presente trabalho nas definições apresentadas de estudo de caso. Na realidade, e após a revisão da literatura, parece mais correto referir que o presente estudo é, efetivamente, um estudo de caso que assume características de investigação-ação já que, segundo Sousa (2009), pretende trabalhar num problema concreto localizado num contexto imediato. Outra característica da investigação-ação é o carácter cíclico das várias sessões que a constituem. De salientar ainda que as características da investigação-ação remontam aos anos 40, com Lewin, mantendo-se ainda hoje atuais.

Invocar Lewin (1946) é invocar aquilo que ainda hoje é as características centrais da investigação-ação: o carácter participativo, o impulso democrático, e o contributo simultâneo para a mudança social (Máximo-Esteves, 2008, p.9).

Por outro lado, não podemos excluir a metodologia da investigação-ação já que é um trabalho que pretende a

indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2003, p. 24).

Ainda, nas palavras de Latorre, a expressão investigação-ação

se utiliza para descrever uma família de atividades que realiza o professorado em suas próprias salas com fins tais como: o desenvolvimento curricular, seu desenvolvimento profissional, a melhoria dos programas educacionais, os sistemas de planejamento ou a política de desenvolvimento. Estas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação que são implementadas e mais tarde submetidas a observação, reflexão e mudança. É considerado como um instrumento que gera mudança social e conhecimento educacional sobre a realidade social e/ou educacional, proporciona autonomia e dá poder a quem as realiza (Latorre, 2003, p.12).

Deste modo, não podemos deixar de refletir sobre a importância que o presente trabalho assume na prática reflexiva do professor que, questionando-se sistematicamente e analisando as suas funções docentes, investiga com a finalidade de melhorar a sua própria prática. Segundo Latorre, o processo de investigação-ação é colaborativo, uma vez que “se realiza em grupo por las personas implicadas” (2003, p.25). Deste modo, a colaboração entre pares assume um papel de destaque, pois em muito contribui para o desenvolvimento proveitoso dos ciclos de ação e reflexão. Pode então concluir-se que a investigação-ação é uma prática colaborativa, formada por ciclos de ação e reflexão, que contribuem para a melhoria das práticas docentes. De salientar também que

la investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los ‘problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. (...) El propósito de la investigación acción consiste en profundizar la comprensión del profesor de su problema (Elliot, 1990, p. 24).

Também Máximo-Esteves (2008) e Bodgan e Biklen (1994) referem que, numa perspetiva educacional, a investigação-ação pretende a melhoria das práticas educativas dos docentes que, investigando e interagindo com os discentes, refletem sobre as suas práticas e, enquanto investigadores, se envolvem ativamente na causa da investigação.

A investigação-ação tem como fim último solucionar problemas concretos e promover mudanças sociais através da ação (Carmo e Ferreira, 1998). Tendo este pensamento em mente, construímos o nosso projeto, atendendo às características dos alunos envolvidos, esperando poder dotá-los de ferramentas para que sejam construtores do seu próprio conhecimento, de uma forma consciente e assumidamente direcionada para o desenvolvimento integral do aluno que, numa língua estrangeira, mais do que a

comunicação, aprende uma cultura, compreende uma sociedade, apreende valores de respeito e tolerância.

Dentro deste estudo de caso com características de investigação-ação, houve a necessidade de selecionar o método a utilizar, o que não constituiu uma tarefa fácil. Dado que o nosso estudo pressupunha a elaboração de notas de trabalho de campo, considerámos importante a utilização do método qualitativo. Porém, aquando da análise do inquérito por questionário, verificámos que seria importante o recurso a uma tipologia quantitativa. Além disso, a análise de conteúdo que efetuámos com as duas fichas de recolha de dados revertia para a necessidade de uma análise quantitativa e também qualitativa. Desse modo, a metodologia utilizada neste projeto foi a metodologia mista.

Segundo Creswell (2010), a pesquisa de métodos mistos combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. A utilização da combinação destes dois métodos, longe de empobrecer a investigação, enriquece-a, dado que se trata de visões complementares (Sampieri, 2006).

4.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Por forma a conseguir uma análise global e um entendimento geral da realidade estudada, optámos pela utilização de diversas fontes de recolha de informação, nomeadamente:

- notas de trabalho de campo (anexo 9)
- análise de conteúdo (duas fichas de recolha de dados – anexos 4 e 7)
- inquérito por questionário (anexo 8)

No sentido de promover a objetividade do estudo, decidiu-se recorrer à observação direta, que permite uma observação dos factos, tal como eles ocorrem no contexto específico em que têm lugar, o que conduz a uma compreensão dos contextos, das pessoas envolvidas e das suas interações. (Máximo-Esteves, 2008). Tendo em consideração que se trata de um tipo de investigação participante, a técnica de observação direta privilegiada foi a observação participante, já que permite a recolha dos dados desde o interior, dada a natureza participante do investigador (Quivy e Campenhoudt, 2005). Deste modo, foi possível observar os alunos no decorrer das diversas atividades, podendo registar os

momentos considerados mais relevantes para o objeto do estudo. As notas de trabalho de campo foram o instrumento metodológico selecionado que serviram de base à observação direta, já que são bastante enriquecedoras do trabalho do investigador, pois conduzem-no à reflexão sobre o que se passa à sua volta, o que será fundamental para que cogite sobre o que o envolve, em cada contexto específico (Máximo-Esteves, 2008). Porém, urge referir que nem sempre foi tarefa fácil realizar as referidas notas em tempo útil, dado o número de alunos na turma e a atenção que exigiam. Assim, houve bastantes momentos reflexivos nos momentos após as sessões, quando o investigador relia as notas e repassava mentalmente as aulas, de forma a poder realizar o máximo de registos com o máximo de objetividade.

Além da observação direta, registada nas notas de trabalho de campo, procedeu-se ainda à análise de conteúdo, recorrendo às respostas que os alunos deram nas duas fichas de recolha de dados (anexos 4 e 7). A análise de conteúdo deve ser objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo. O termo ‘objetiva’ é usado uma vez que pressupõe determinadas regras e instruções claras que não permitam resultados diferentes aquando da investigação por outra pessoa. Deve também ser sistemática, uma vez que “a totalidade do conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objetivos que o investigador quer atingir (Carmo e Ferreira, 1998, p. 251). Por fim, a análise de conteúdo é quantitativa dado que é calculada a frequência dos elementos considerados significativos. Por forma a tornar a análise de conteúdo profícua, foram definidas categorias, ou seja rubricas através das quais o conteúdo é classificado e quantificado, de forma a poder ser sistematicamente analisado. Essas categorias serão alvo de análise no capítulo seguinte do presente estudo.

Segundo Marques (2010), o questionário é um instrumento importante na recolha de dados, tendo por esse motivo sido aplicado um inquérito por questionário na última sessão do projeto (anexo 8). O principal objetivo foi compreender as perceções dos alunos sobre as várias sessões, com principal enfoque para as atividades realizadas e também para a importância que atribuíram ao estudo sistematizado dos *falsos amigos*. A elaboração do inquérito por questionário seguiu as orientações de Medeiros (2005). É composto por oito perguntas fechadas, sendo que seis permitem somente a resposta afirmativa ou negativa e duas apresentam várias opções a serem selecionadas segundo as preferências de cada estudante.

Finalizando o capítulo, salienta-se que o mesmo abordou as diferentes questões relacionadas com a estrutura do presente trabalho, tendo-se procedido a uma revisitação das perguntas norteadoras da investigação, das quais se partiu para a apresentação de dois quadros, que pretendem a sistematização e fácil visionamento dos objetivos do presente estudo.

Dadas a conhecer as orientações metodológicas, os instrumentos e procedimentos na recolha de dados, tendo sido apresentada a caracterização do contexto e dos sujeitos, e concluída a descrição do estudo de caso, com características de investigação-ação, cumpre agora, no próximo capítulo, proceder à análise dos dados, de forma a procurar a resposta para as questões norteadoras da investigação.

CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A consciência é a qualidade humana última e, sem dúvida, a mais preciosa, pois o que é último é, ao mesmo tempo, o que há de melhor e mais frágil (Morin, 2000, p. 126).

Introdução

Após a apresentação do nosso estudo de caso, com características de investigação-ação, e a justificação das nossas opções metodológicas, debruçamo-nos agora, na análise dos dados e na apresentação dos resultados, não esquecendo a urgência de explicitar as categorias utilizadas. Desta forma, primeiramente explanamos as categorias e subcategorias utilizadas. Em seguida, e com recurso aos instrumentos de recolha de dados, procedemos à análise de dados, considerando, inicialmente, somente dois dos instrumentos utilizados: as notas de trabalho de campo e as duas fichas de recolha de dados. Por fim, analisaremos as respostas dadas pelos alunos no inquérito por questionário, relacionando-as com os dados obtidos anteriormente e ainda com as diferentes estratégias adotadas em sala de aula.

1. Apresentação e análise das categorias

Para analisar os dados recolhidos, definimos categorias e subcategorias. A categoria A foi criada partindo dos distintos métodos de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, focalizando essencialmente a abordagem comunicativa, que não elege uma estratégia para ser usada primordialmente, mas que busca as estratégias que melhor se adaptam aos objetivos de aprendizagem que têm como alvo, obviamente, a comunicação. Deste modo, salienta-se que os alunos aprenderam os *falsos amigos* mediante estratégias distintas dos diferentes métodos, sendo que este pluralismo de estratégias foi recolhido dos métodos de ensino em ELE.

As categorias B e C partem também do enquadramento teórico e prendem-se com aspetos formais dos *falsos amigos*. Embora tenhamos partido das divisões realizadas por Carita (1999) e por Sanz Juez (2007), realizámos algumas adaptações que considerámos pertinentes para uma leitura mais coerente das características específicas dos *falsos amigos* analisados. Salientamos ainda que os grupos lexicais selecionados são o da ‘alimentação’ e o do ‘corpo humano’. Estamos conscientes de que muitos *falsos amigos* não foram considerados neste estudo. Tal situação prende-se com o facto de se tratar de um estudo limitado em termos de tempo e ainda à realidade estudada, já que contempla alunos de nível de iniciação à língua estrangeira (Espanhol). Outro aspeto a relevar é a questão do rigor científico. Assim, deixamos constância de que em vários casos há mais do que uma

aceção linguística em uso, para os vocábulos que são apresentados, no presente estudo, como *falsos amigos* entre o Português e o Espanhol. Não podemos assim deixar de referir que, no estrito sentido de *falsos amigos*, na realidade existem muitos poucos, já que a linguagem quotidiana não contempla outras muitas aceções registadas nas duas línguas (Espanhol e Português). Deste modo, nas categorias B e C, é feita referência ao sentido mais comum da palavra seleccionada em Português e, sempre que existem outras aceções para a mesma palavra, estas surgem no fundo da tabela, no apêndice criado para o efeito.

Estando já as categorias definidas, as mesmas serão seguidamente apresentadas e explicadas. Contudo, não poderíamos continuar o presente texto sem antes referir que não foi de todo fácil proceder à definição das categorias acima mencionadas. Assim, e tratando-se de um trabalho de índole investigativa, pareceu-nos importante rever a literatura incluída no enquadramento teórico trazendo, dessa forma, coerência vertical ao estudo.

A categoria A delineou-se atendendo às diferentes estratégias presentes nos métodos de ensino de ELE. Porém, deparamo-nos com vários problemas: o primeiro surge precisamente com o ajustamento do investigador à categorização, e, conseqüentemente, com as dificuldades que surgiram para agrupar as diferentes características das palavras em estudo. Foi na tarefa de classificar os *falsos amigos*, que compreendemos que estes são termos que, em rigor, raramente são efetivamente considerados como tal. Não obstante, e dado tratar-se de uma turma de iniciação ao Espanhol, trabalhámos sempre com a aceção mais comum da palavra em estudo, não nos esquecendo, porém de outras aceções¹¹, tratando assim de estabelecer um certo rigor linguístico. Por conseguinte, consideramos importante salientar aqui que os objetivos didáticos da presente investigação estão intimamente ligados aos alunos. Todavia, parece-nos necessário apresentar outras perspectivas, dada a apresentação desta investigação no âmbito universitário.

As categorias organizadoras da análise dos resultados são três: 1) ‘Tipos de atividades preferidas pelos alunos’, 2) ‘Dificuldades demonstradas no reconhecimento dos *falsos amigos*’ e 3) ‘Dificuldades demonstradas na aplicação dos *falsos amigos*’. Estas

¹¹ Apresentamos um pequeno apêndice, no qual fazemos referência a significados menos usuais na linguagem quotidiana ou que não se inserem nas temáticas seleccionadas: ‘alimentação’ e ‘corpo humano’.

categorias abarcam várias subcategorias, que procuram clarificar e classificar as diferentes aceções existentes (ver quadros 3, 4 e 5).

1 - Categoria A	Subcategorias	Exemplificação ¹²
‘Tipos de atividades preferidas pelos alunos’	A1 - Jogo didático – Bingo	<p>“Os alunos demonstraram grande entusiasmo com o jogo. Mostraram-se competitivos, não queriam que fosse dado o significado das palavras em Português, estavam entusiasmadíssimos. Quando um aluno ganhou o primeiro jogo, surgiu um barulho imenso. Queriam jogar mais e mais. Estavam empolgadíssimos e quiseram que, quem fizesse “bingo” primeiro, fosse a próxima pessoa a dizer as palavras, o que mostrou que, efetivamente, se envolveram na estratégia.</p> <p>Foi de longe a atividade que os alunos elegeram como a que mais os ajudou na aquisição e compreensão dos <i>falsos amigos</i>. Mais de metade da turma (quinze alunos, o que corresponde a 58%) indicou que esta foi a atividade que mais os ajudou neste percurso dos <i>falsos amigos</i>. Explicam essa opção com as repetições de palavras, com a necessidade de estarem atentos e associar a palavra escrita e pronunciada às imagens que tinham diante de si, e ainda ao espírito de competição que se gerou no decorrer da atividade.”</p>
	A2 - Visualização de um vídeo	<p>“Foi um momento verdadeiramente interessante. O vídeo foi deveras motivador. Os alunos estavam fixos ao ecrã, tentando compreender tudo e queixando-se de quem se ria, pois não permitia que ouvissem todas as palavras. A segunda vez que puderam ver o vídeo, tentaram fazer a lista das palavras que achavam ser <i>falsos amigos</i>. A atividade foi muito produtiva. Houve 10 alunos que compreenderam 17 dos 18 <i>falsos amigos</i></p>

¹² Os exemplos remetem para as *Notas de Trabalho de Campo*, onde estão espelhadas as reações dos alunos e as suas posturas, perguntas e intervenções.

		<p>existentes. O grupo turma pôde identificar todos os <i>falsos amigos</i>. E quiseram rever o vídeo uma vez mais, depois de feita no quadro a lista das palavras que causaram equívoco. Riram-se e alertaram-se uns aos outros para os equívocos que podem existir em duas línguas tão próximas como o Português e o Espanhol. Referiram: “olha a figura que nós fazemos por acharmos que falamos Espanhol... Isto nem ‘portunhol’ é...”</p> <p>Sete alunos, ou seja, 27% dos discentes da turma referem que a projeção do vídeo foi uma das atividades que mais os ajudou na compreensão dos <i>falsos amigos</i>.”</p>
	<p>A3 - Audição de uma canção</p>	<p>“A música ‘La Bomba’ do grupo <i>Azul</i>, <i>azul</i> era já conhecida de grande parte dos alunos. Só seis alunos sabiam a coreografia. Com a visualização do vídeo foi possível constatar o interesse e motivação dos alunos a cantar e a dançar. Foi possível também compreender que as meninas se mostraram bem mais envergonhadas que os rapazes. Elas, com duas exceções, limitaram-se a cantar, eles, quase todos (somente três não o fizeram), dançaram e cantaram. Foi um momento ótimo de consolidação vocabular.</p> <p>Onze alunos (42%) menciona ter gostado muito da canção, não só de a cantar e de ver o vídeo, mas também de ter tido a oportunidade de fazer a sua coreografia. “Referem que esta atividade os ajudou na aquisição e compreensão deste campo lexical específico.”</p>
	<p>A4 - PowerPoint</p>	<p>“Espanto, surpresa, incredulidade. São estes os três nomes que uso para qualificar as expressões dos alunos em relação ao <i>PowerPoint</i>. Inicialmente nem queriam acreditar que palavras que, num momento inicial, considerariam que eram fáceis de traduzir, tinham significados tão díspares. Chamei-lhes a</p>

		<p>atenção para a origem de algumas palavras, para o sentido pejorativo ou positivo que tinham adquirido nas duas línguas. Referi também a importância do contexto para compreender os significados.</p> <p>Dez alunos (38%) referiram que esta foi uma das suas atividades preferidas, já que os ajudou na aquisição de <i>falsos amigos</i>. Quando questionados sobre essa seleção, os discentes referem que o <i>PowerPoint</i> lhes causou um grande impacto, uma vez que os exemplos apresentados eram muito pouco evidentes e que, em caso de lhes surgirem palavras como <i>berro</i>, <i>setas</i> ou <i>presunto</i>, não pensariam jamais que se tratava de <i>falsos amigos</i> com significados tão diferentes dos encontrados na língua portuguesa. Trata-se assim de uma atividade que promoveu choque linguístico, o que surpreendeu e facilitou a aquisição.”</p>
	<p>A5 - Correspondência de imagens</p>	<p>“Foi um jogo de equipas. A ficha tinha pistas e era bastante dedutiva. Gerou-se alguma confusão e, o que deveria ser um trabalho de pares, em muitos casos se tornou um trabalho de grupos, com alunos a entreajudarem-se e a buscarem respostas nas fichas dos colegas.</p> <p>Nos inquéritos por questionário, somente dois alunos (8 %), referiram esta atividade como uma das suas preferidas. Quando questionados sobre a não eleição desta atividade, que no momento da sua aplicação pareceu ter-lhes captado a atenção, responderam que, embora tivessem gostado de associar as imagens e verificar os contrastes existentes, haviam preferido outras atividades que consideraram mais divertidas.”</p>
	<p>A6 – Jogo do Enforcado</p>	<p>No inquérito, 27% dos alunos referem que esta atividade foi útil na memorização dos <i>falsos amigos</i>. Além disso e “apesar de necessitar de se impor, desde o início, regras bem específicas, o jogo decorreu</p>

		bastante bem, com os alunos entusiasmados e bastante concentrados em decifrar os espaços que originariam palavras no quadro.”
--	--	---

Quadro 3 - Categoria A e suas subcategorias

2 - Categoria B	Subcategorias	Exemplificação ¹³
‘Dificuldades demonstradas no reconhecimento dos falsos amigos’	B1 - Grafia igual. Significado diferente. Mesma categoria gramatical.	<i>Espantoso</i> (horroroso); <i>Copo</i> (flocos de neve); <i>Polvo</i> (pó); <i>Gajo</i> (gomo); <i>Salsa</i> (molho); <i>Sobremesa</i> (bocado de tempo de convívio após a refeição); <i>Vaso</i> (copo); <i>Bote</i> (lata); <i>Seta</i> (cogumelo); <i>Garrafa</i> (garrafão); <i>Pipa</i> (sementes de girassol).
	B2 - Grafia igual. Significado diferente. Várias categorias gramaticais.	<i>Doce</i> (doze); <i>Berro</i> (agrião); <i>Presunto</i> (presumível); <i>Salada</i> (salgada); <i>Granada</i> (romã); <i>Paquete</i> (pacote); <i>Cena</i> (jantar); <i>Mano</i> (mão); <i>Pelo</i> (cabelo).
	B3 – Grafia diferente. Significado diferente.	<i>Rodilla</i> (joelho) / rodilha; <i>Taller</i> (oficina) / talher; <i>Exquisito</i> (excelente) / esquisito; <i>Bocadillo</i> (sandes) / bocadinho;

¹³ Em itálico surge o *falso amigo* em Espanhol e, entre parênteses, a sua tradução mais comum em Português.

	Mesma categoria gramatical.	<i>Cuello</i> (pescoço) / coelho; <i>Cadera</i> (anca) / cadeira; <i>Taza</i> (chávena) / taça; <i>Toalla</i> (toalha de banho) (toalha); <i>Mantel</i> (toalha de mesa) / manta; <i>Galleta</i> (bolacha) / galheta; <i>Lentillas</i> (lentes de contacto) / lentilhas; <i>Ciruela</i> (ameixa) / ceroulas; <i>Muñecas</i> (pulsos) / bonecas; <i>Perilla</i> (barba que se deixa crescer no queixo) / perinha; <i>Pastilla</i> (comprimidos) / pastilha; <i>Guisantes</i> (ervilhas) / guisado ¹⁴ <i>Piña</i> (ananás) / pinha; <i>Merienda</i> (lanche) / merenda;
	B4 - Grafia diferente. Significado diferente. Várias categorias gramaticais.	<i>Judía</i> (feijão) / judia; <i>Engrasado</i> (engordurado) / engraçado; <i>Cubiertos</i> (talheres) / cobertos; <i>Loro</i> (papagaio) / louro; <i>Talón</i> (calcanhar) / talão; <i>Conejo</i> (coelho) / conheço; <i>Pavo</i> (peru), / parvo;

Quadro 4 - Categoria B e suas subcategorias

3 - Categoria C	Subcategorias	Exemplificação ¹⁵
‘Dificuldades demonstradas na aplicação dos <i>falsos amigos</i> ’	C1 - Grafia e categoria gramatical igual com significado diferente. Mesma	<i>Espantoso</i> (horroroso); <i>Copo</i> (flocos de neve); <i>Polvo</i> (pó); <i>Gajo</i> (gomo); <i>Salsa</i> (molho);

¹⁴ A palavra ‘guisantes’, também existe na língua portuguesa, com o mesmo significado que adquire em Espanhol, tratando-se, contudo, de um regionalismo (cf. www.infopedia.pt).

¹⁵ Em itálico surge o *falso amigo* em Espanhol e, entre parênteses, a sua tradução mais comum em Português.

	categoria gramatical. (aceção mais comum nas duas línguas)	<i>Sobremesa</i> (bocado de tempo de convívio após a refeição); <i>Vaso</i> (copo); <i>Bote</i> (lata); <i>Seta</i> (cogumelo); <i>Garrafa</i> (garrafão); <i>Pipas</i> (sementes de girassol).
	C2 - Grafia igual. Significado diferente (aceção mais comum nas duas línguas). Várias categorias gramaticais.	<i>Doce</i> (doze); <i>Berro</i> (agrião); <i>Presunto</i> (presumível); <i>Salada</i> (salgada); <i>Granada</i> (romã); <i>Paquete</i> (pacote); <i>Cena</i> (jantar); <i>Mano</i> (mão); <i>Pelo</i> (cabelo).
	C3 – Grafia diferente. Significado diferente. (aceção mais comum nas duas línguas). Mesma categoria gramatical.	<i>Rodilla</i> (joelho) / rodilha; <i>Taller</i> (oficina) / talher; <i>Exquisito</i> (excelente) / esquisito; <i>Bocadillo</i> (sandes) / bocadinho; <i>Cuello</i> (pescoço) / coelho; <i>Cadera</i> (anca) / cadeira; <i>Taza</i> (chávena) / taça; <i>Toalla</i> (toalha de banho) (toalha); <i>Mantel</i> (toalha de mesa) / manta; <i>Galleta</i> (bolacha) / galheta; <i>Lentillas</i> (lentes de contacto) / lentilhas; <i>Ciruela</i> (ameixa) / ceroulas; <i>Muñecas</i> (pulsos) / bonecas; <i>Perilla</i> (barba que se deixa crescer no queixo) / perinha;

	<i>Pastilla</i> (comprimidos) / pastilha; <i>Guisantes</i> (ervilhas) / guisado ¹⁶ <i>Piña</i> (ananás) / pinha; <i>Merienda</i> (lanche) / merenda;
C4 - Grafia diferente. Significado diferente. (aceção mais comum nas duas línguas). Várias categorias gramaticais.	<i>Judía</i> (feijão) / judia; <i>Engrasado</i> (engordurado) / engraçado; <i>Cubiertos</i> (talheres) / cobertos; <i>Loro</i> (papagaio) / louro; <i>Talón</i> (calcanhar) / talão; <i>Conejo</i> (coelho) / conheço; <i>Pavo</i> (peru), / parvo;

Quadro 5 - Categoria C e suas subcategorias

Apêndice

(Algumas aceções não exploradas em sala de aula¹⁷):

- *salsa* – género de música;
- *espantoso* - maravilhoso;
- *copo* – grumo ou coágulo;
- *sobremesa* – pano decorativo que se coloca sobre a mesa ;
- *vaso* – casco dos cavalos;
- *rodilla* – pano da cozinha;
- *taller* – vinagreira, escola ou seminário de artes ou de ciências;
- *judía* – judia;
- *bocadillo* – fita estreita, lenço fino, lanche entre o pequeno almoço e o almoço;
- *cuello* – talo das cebolas e dos alhos, parte superior mais estreita de uma vasilha;
- *taza* – pia das fontes, sanita;

¹⁶ A palavra ‘guisantes’, também existe na língua portuguesa, com o mesmo significado que adquire em espanhol, tratando-se, contudo, de um regionalismo (cf. www.infopedia.pt).

¹⁷ Fontes consultadas: www.rae.es e <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/>.

- *cubiertos* – bandeja, comida que se serve ao mesmo tempo, cobertura, telhado;
- *loro* – de cor mulata, ou de um moreno que parece negro;
- *seta* – seda;
- *granada* – maduro, notável, ilustre;
- *galleta* – pão sem levedura para os barcos, bofetada;
- *pacote* – dito de uma pessoa que se esmera nas suas vestes, pessoa que vai atrás numa moto;
- *bote* – salto, gorjeta;
- *pipas* – cachimbo, pipa;
- *talón* – tacão do sapato;
- *mano* – tromba do elefante; várias categorias gramaticais em Português, quando pode ser adjetivo e significar íntimo, inseparável;
- *pelo* – coisa mínima ou de pouca importância, descasco;
- *muñecas* – manequins, bonecas;
- *perilla* – adorno em forma de pêra;
- *pastilla* – porção de pasta consistente, de forma, tamanho e usos variáveis;
- *pavo* – homem incauto ou sem graça;
- *piña* – pinha;

Na categoria A incluímos as percepções registadas nas várias sessões, e registadas nas notas de trabalho de campo. Estas percepções relacionam-se com a forma como os alunos reagiram às distintas atividades utilizadas na exposição dos *falsos amigos*. Ainda nesta categoria, consideramos útil introduzir dados recolhidos na pergunta 6 do inquérito por questionário que os alunos preencheram na última sessão de implementação do projeto, uma vez que neles está registada a opinião dos alunos sobre as atividades que lhes pareceram mais úteis na construção das suas aprendizagens e ainda as que lhes pareceram mais motivadoras e que lhes despertaram maior interesse.

Compreendemos que a diversidade de estratégias aplicadas foi bem-sucedida, já que os alunos mostraram entusiasmo e interesse no desenvolvimento das mesmas, estando efetivamente comprometidos com o seu processo de aquisição de conhecimentos. Não se mostraram, em nenhum momento, distantes das aulas, nem das suas dinâmicas,

encontrando-se, pelo contrário, perfeitamente inseridos, escutando, questionando, resolvendo e participando nas atividades.

Nas categorias *B* e *C* pretendemos compreender onde residiam as maiores dificuldades no reconhecimento e na aplicação dos *falsos amigos*. Para ter uma percepção mais pormenorizada, optámos pela criação de quatro subcategorias. Não obstante termos baseado em Carita (1999) e em Sanz Juez (2007), considerámos pertinente o ajuste das subcategorias, de forma a obter uma distinção mais pertinente para os objetivos do nosso estudo. De novo referimos que nos baseámos somente na aceção mais comum dos *falsos amigos*, deixando caminho aberto para um estudo mais profundo de um tema tão rico como é este que se nos apresenta. Assim, as quatro subcategorias delineadas baseiam-se na grafia da palavra e ainda nas categorias gramaticais dos termos. Nas subcategorias *B1* e *C1*, estão condensadas as palavras que apresentam uma grafia exatamente igual em Português e em Espanhol e que apresentam a mesma categoria gramatical nas duas línguas, sendo, obviamente, o significado diferente. Nas subcategorias *B2* e *C2* a grafia mantém-se como ponto comum às duas línguas, contudo as categorias gramaticais divergem. Nas subcategorias *B3* e *C3* a grafia das palavras em Espanhol é semelhante à grafia em Português e a categoria gramatical das palavras não varia. Por fim, as subcategorias *B4* e *C4* abarcam as palavras que, tendo uma grafia similar, variam nas categorias gramaticais nas duas línguas que são objeto de estudo. Mais se refere que se tem sempre como objeto de estudo o significado mais comum dos términos, ainda que outros significados sejam apresentados como apêndice às tabelas acima apresentadas.

2. Análise das fichas de recolha de dados

Como referido anteriormente, utilizámos duas fichas de recolha de dados que foram aplicadas em duas sessões distintas. Na primeira ficha de recolha de dados, damos conta de que vários alunos evidenciam problemas de aplicação dos *falsos amigos* e não na sua identificação.

Primeira (1ª) Ficha de Recolha de Dados

No exercício 1, os alunos tinham de identificar (categoria *B*) o erro de vocabulário existente em cada uma das quatro frases apresentadas e posteriormente fazer a sua correção (categoria *C*). A análise esquematizada da primeira ficha de recolha de dados (anexo 10) foi fundamental para que pudéssemos prosseguir com a nossa investigação.

Na análise deste instrumento é notório que as maiores dificuldades surgem na primeira alínea do exercício, quando somente quatro alunos (15%) identificam e corrigem corretamente o erro de vocabulário. De realçar ainda que quinze alunos (58%) identificam com correção o lapso vocabular, mas falham na sua correção. Sete alunos (27%) limitam-se a não responder à questão. As palavras em questão inserem-se nas subcategorias *B3* e *C3* (*bocadillo*) e nas subcategorias *B1* e *C1* (*rato*). Esta breve análise é visível no gráfico 1, que apresentamos de seguida.

1. a) *Me quedo aquí un *bocadillo.*

Resposta esperada: Me quedo aquí un ratito.

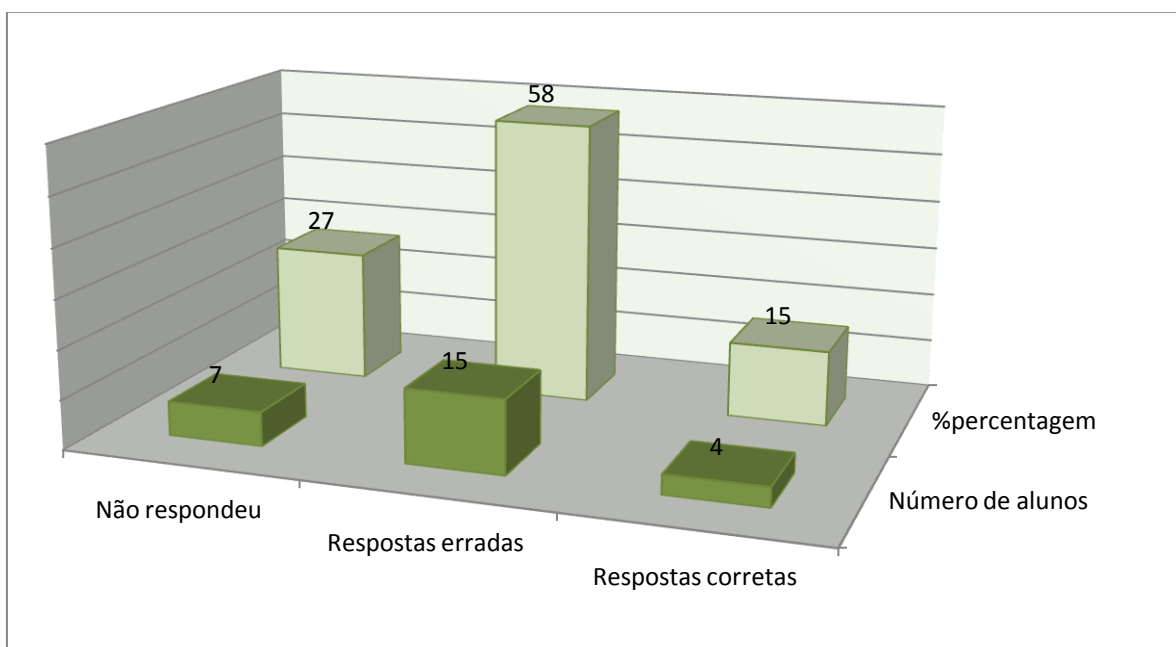


Gráfico 1 - Respostas à alínea a) do 1º exercício da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

No caso da alínea a) do exercício 1, a maioria dos alunos reconhece o uso errado da palavra *bocadillo*, mas tentam traduzir a palavra por um termo equivalente em Espanhol, sendo que sete, substituem o termo por um semelhante: *pan*. Deste modo, podemos perceber que os alunos compreenderam o significado da palavra, mas somente quatro discentes foram capazes de avaliar a frase no seu contexto e utilizar a palavra pretendida: *rato* ou *ratito*, significando um ‘bocado de tempo, instante’. Pela nossa experiência, podemos dizer que, geralmente, os alunos tendem a associar a palavra *bocadillo* à palavra portuguesa ‘bocadinho’. Porém, não foi essa a situação com que nos deparámos na ficha de

recolha de dados. Os alunos, na sua generalidade, reconheceram o significado correto de *bocadillo*, o que pudemos verificar aquando da sua correção, com a transferência direta para a palavra *pan*, feita por sete alunos (27%). Contudo, a correção deveria ter sido feita utilizando a palavra *rato* ou *ratito*. Neste caso, a confusão surgiu na aplicação de um *falso amigo* que não estava escrito na sua ficha. Esta análise pode ser comprovada pela análise do gráfico 2, apresentado de seguida. Podemos assim constatar a confusão entre os termos *bocadillo* (sandes) e ‘bocadinho’, e a quase geral ausência da correcta aplicação do *falso amigo ratito*, que os alunos deveriam ter aplicado, dado o significado da frase.

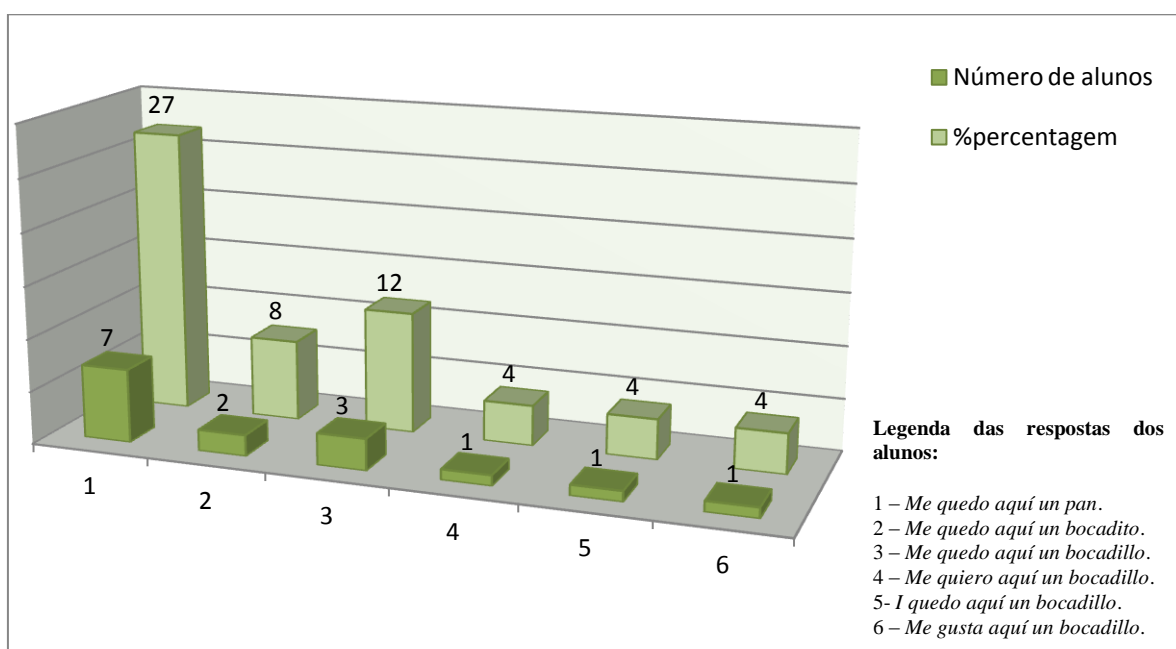


Gráfico 2 - Traduções erradas de *bocadillo* - exercício 1 da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Após a análise do gráfico 2, compreendemos que sete alunos (27%) erram a correção da frase, mas sabem o significado da palavra *bocadillo*, não existindo confusão entre ‘bocadinho’ e *bocadillo*, uma vez que substituem o erro lexical por *pan*. Os restantes oito alunos confundem os dois termos atrás referidos, não havendo lugar, em nenhuma das situações, ao uso correto do término esperado: *ratito* ou *rato*.

As três alíneas seguintes do primeiro exercício não apresentaram dificuldades relevantes para os alunos que, de uma forma geral, respondem corretamente ao solicitado, quer no que respeita ao reconhecimento do erro, quer à sua correção. No que se refere à alínea b), quase a totalidade dos alunos apresentam uma resposta correta, como é perceptível

na interpretação do gráfico 3, onde é apresentada uma visão geral das respostas corretas, incorretas e das que foram deixadas em branco.

1. b) Dame un *copo de zumo.

Resposta esperada: Dame un vaso de zumo.

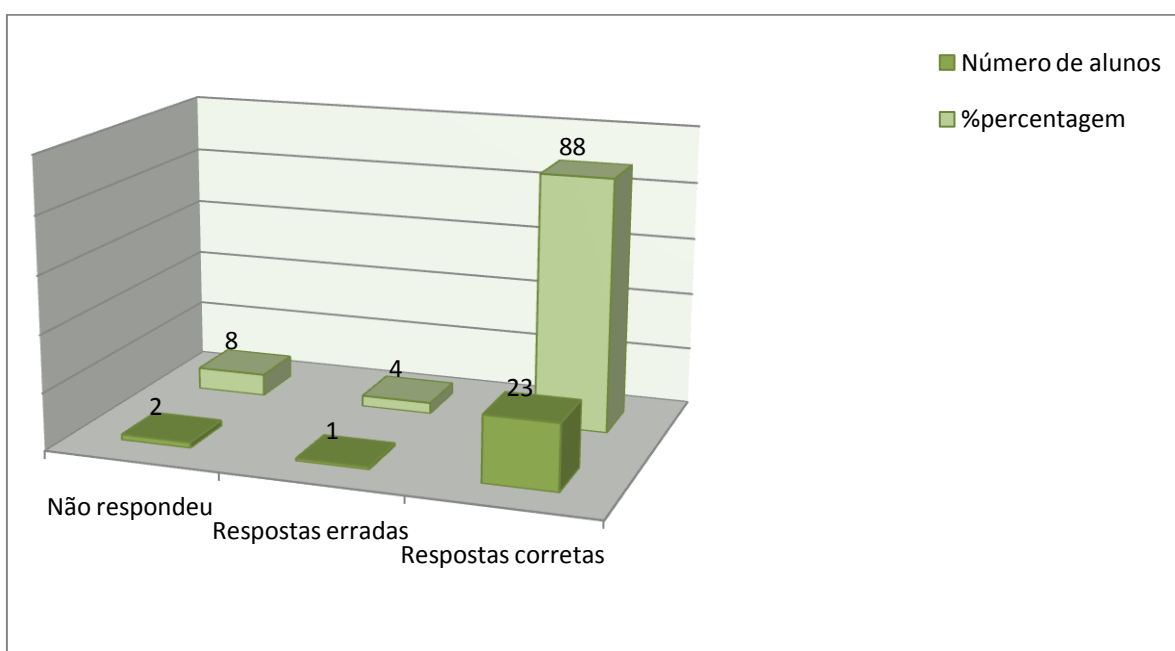


Gráfico 3 - Respostas à alínea b) do 1º exercício da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Como é visível, pela interpretação do gráfico, vinte e três alunos (88%) identificam e corrigem corretamente o erro vocabular. Somente dois alunos (8%) não respondem e um aluno (4%) não identifica o erro vocabular, apresentando a seguinte resposta: * *Quiero un copo de zumo*. Neste exemplo específico, os alunos deparavam-se com um *falso amigo*, que se insere na subcategoria *BI*. A palavra *copo* existe em Português, com a mesma grafia e com a mesma categoria gramatical. O significado, contudo, é distinto: em Espanhol significa, na sua aceção mais comum, ‘flocos de neve’. Porém, na aplicação de conhecimentos, os alunos deveriam ter optado pela palavra *vaso*, que se insere na subcategoria *CI*. Efetivamente, *vaso* significa ‘copo’, logo o erro vocabular exigia que os alunos reconhecessem o uso equivocado de *copo*, e o substituíssem pelo uso correto de *vaso*, o que somente três alunos não conseguiram fazer (19%).

No que se refere à alínea c), verificamos também que mais de metade dos alunos indica a resposta correta. O gráfico 4, que apresentamos em seguida, permite uma análise mais detalhada, que faremos em seguida.

1. c) *Los *talleres están en la mesa.*

Resposta esperada: Los cubiertos están en la mesa.

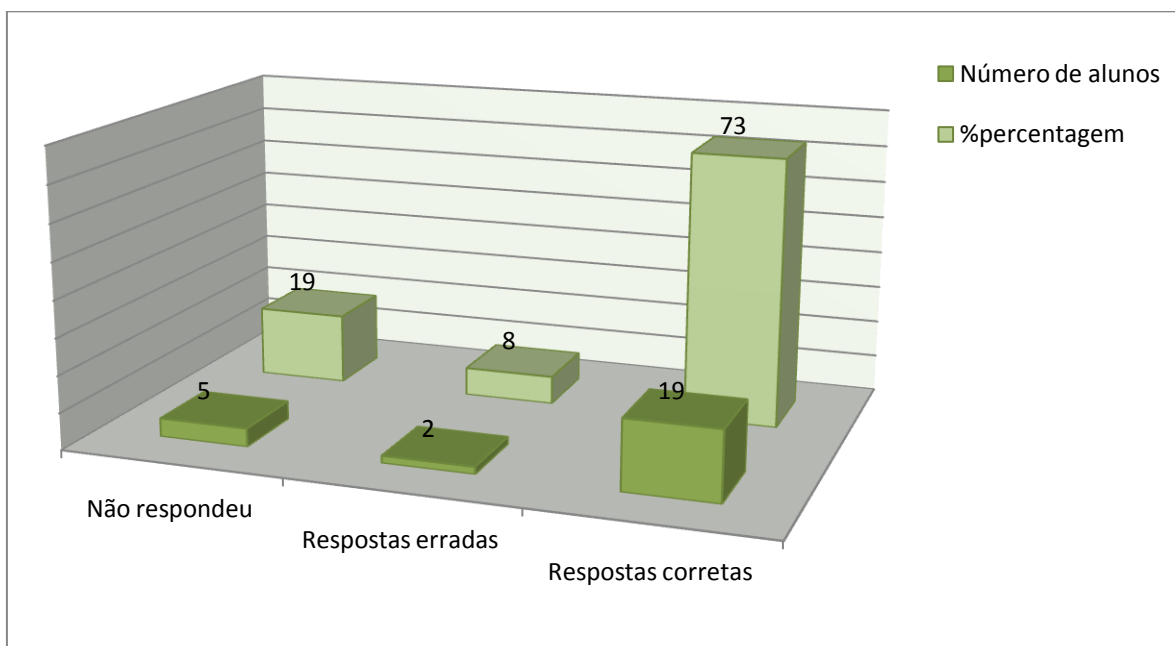


Gráfico 4 - Respostas à alínea c) do 1º exercício da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Comprendemos, pela análise do gráfico 4, que cinco alunos (19 %) deixam a questão em branco, não tendo identificado o *falso amigo*. Tomámos nota de duas respostas erradas (8%), não tendo os alunos identificado o erro vocabular, e tendo acrescentado uma preposição de lugar: *Los *talleres están encima de la mesa*. Dos vinte e seis discentes que responderam a esta ficha, salienta-se que dezanove (73%) identificaram e aplicaram corretamente os seus conhecimentos da temática em estudo. O equívoco prende-se, neste momento, com a confusão entre palavras com grafias muito próximas nas duas línguas: *cubiertos*, que os alunos poderiam associar a ‘cobertos’ (subcategoria C4) e *talleres*, que os alunos poderiam confundir com a palavra ‘talheres’ (subcategoria B3). No entanto, os alunos identificam o erro vocabular *talleres*, que em Espanhol significa, numa das suas aceções, ‘oficina’, e alteram-no pelo correspondente ao termo português ‘talheres’: *cubiertos*.

A última alínea do exercício também não apresentou dificuldades de maior, como se pode ver pelo gráfico 5, que se apresenta de seguida, e que fornece uma visão global das prestações dos alunos na última alínea do primeiro exercício.

*1. d) Pon la *toalla en la mesa para que podamos comer.*

Resposta esperada: Pon el mantel en la mesa para que podamos comer.

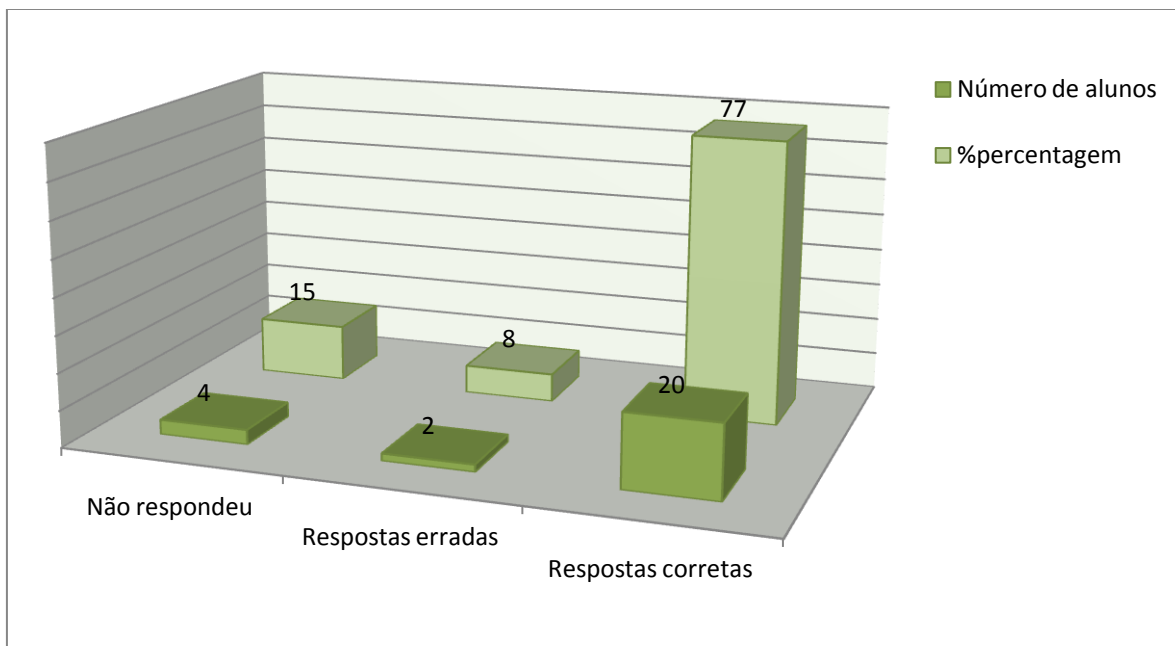


Gráfico 5 - Respostas à alínea d) do 1º exercício da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Podemos inferir que vinte alunos identificam e fazem a correção o erro vocabular apresentado, o que corresponde a 77 % do número total de alunos. Salienta-se ainda que quatro discentes (15%) deixaram o exercício em branco e que dois alunos (8%) responderam de forma errada, não tendo identificado a palavra usada incorretamente. As suas respostas foram:

*- Pon la *toalla en la mesa para que podamos *ciar.*

*- Pon la *toalla de mesa para que podamos comer.*

No primeiro exemplo, verificamos que o aluno considera que a palavra errada é *comer*, substituindo-a por outro verbo (**ciar*), mais aproximada foneticamente à palavra espanhola ‘cena’ (‘jantar’). Parece assim que o aluno faz a associação entre a palavra portuguesa ‘ceia’ e o termo espanhol *cena*. No segundo exemplo, o aluno tem consciência

que *toalla* não é a palavra correta, mas não sabendo aplicar o termo espanhol exato, opta por utilizar o sintagma **toalla de mesa*.

Numa perspetiva geral, percebemos que os alunos reconheceram o erro vocabular (*toalla*) e aplicaram com correção o *falso amigo* correto (*mantel*). De facto, *toalla*, em Espanhol, adquire o uso comum de ‘toalha de banho’, e nunca o uso de ‘toalha de mesa’. Por seu lado, *mantel* assume o significado de ‘toalha de mesa’ e não o de ‘manta’. Os alunos não mostraram dificuldades no reconhecimento, nem na aplicação destes dois *falsos amigos*.

Por este primeiro exercício, podemos concluir que as maiores dificuldades dos alunos não residem, [no que concerne o reconhecimento dos *falsos amigos* (categoria B)], no facto da grafia da palavra ser igual em Português e em Espanhol (subcategorias B1: *copo*), nem no facto da grafia ser muito semelhante (subcategorias B3: *bocadillo*, *talleres*, *toalla*). Tampouco a dificuldade se prende na circunstância da categoria gramatical das palavras em Português e em Espanhol. No que respeita à correta aplicação dos *falsos amigos*, (categoria C) compreendemos que as dificuldades são um pouco maiores, principalmente em relação à subcategoria C3 (grafia e significados diferentes e várias categorias gramaticais), com o termo *bocadillo*, que os alunos deveriam substituir por *rato* ou *ratito*. Consideramos, pelas observações realizadas em sala de aula, e pelo exposto acima, que os alunos não sentiram dificuldades na resolução deste exercício em particular, com exceção da primeira alínea. Aquando da correção da ficha, ficaram surpreendidos pelo erro de substituição de *bocadillo*. Salienta-se, no entanto, que era a frase mais complexa do exercício, já que os alunos conheciam bem o seu significado em Espanhol e, ao invés de procurar um substituto que fizesse sentido na frase, consideraram o exercício tão simples, que se limitaram a procurar um substituto para a palavra isolada, e não um que fizesse sentido no contexto frásico.

O segundo exercício da análise de dados consistia na tradução, de Espanhol para Português, de doze *falsos amigos*. Todas as palavras haviam sido trabalhadas em sala de aula, com recursos a diferentes estratégias. Neste exercício, e como se pode comprovar pelo gráfico 6, somente duas palavras causaram maiores dificuldades aos alunos, e serão, por esse motivo, alvo de uma análise mais detalhada. Acresce referir, neste momento, que foi um exercício do qual os alunos gostaram e que consideraram bastante fácil. Deparámo-

nos assim, com uma elevada percentagem de sucesso na resolução da tarefa. Não obstante, parece-nos importante analisar os distintos erros com que nos deparámos, no sentido de tentar compreender quais os fatores que os motivaram. Além disso, somos de opinião que será importante, após a análise cuidadosa que efetuaremos, tentar compreender se existe uma relação entre os erros e as estratégias usadas em sala de aula.

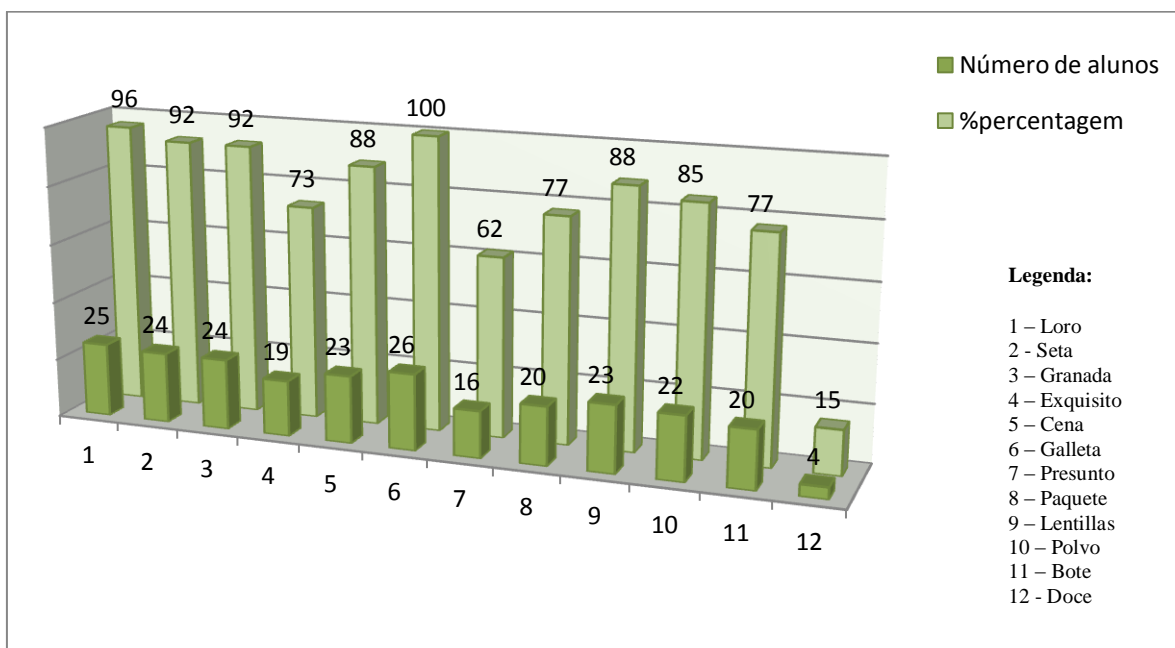


Gráfico 6 - Respostas corretas à questão 2 da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Compreende-se, pela leitura do gráfico 6, que a palavra que apresentou maiores dificuldades de tradução foi a palavra *doce*, uma vez que somente quatro alunos (15%) executaram uma tradução correta. Esta palavra insere-se na subcategoria B2, e é seguramente uma das palavras com que os alunos têm contacto desde muito cedo na aprendizagem de uma língua estrangeira, dado tratar-se de um numeral cardinal: doze.

Também a palavra *presunto* (subcategoria B2) traz algumas dificuldades de tradução. É uma palavra que em Português tem um significado de todos conhecido, e que é muito usada no vocabulário gastronómico. Porém, em Espanhol assume um significado totalmente diferente, que em nada se associa à alimentação, assumindo o significado de ‘presumível’. Além desta divergência de significação, urge referir que compreendemos pela observação em sala de aula que a grande maioria dos alunos não sabia o significado da palavra ‘presumível’ em Português. Nesse sentido, as dificuldades verificadas prendem-se,

em grande parte, pelo desconhecimento da própria língua materna, e não pelo equívoco linguístico.

Em seguida, apresentamos um gráfico que nos permite visualizar onde se verificou o maior número de respostas erradas neste exercício (gráfico 7), podendo dessa forma aceder a uma perspetiva visual da baixa percentagem de erros cometidos pelos alunos.

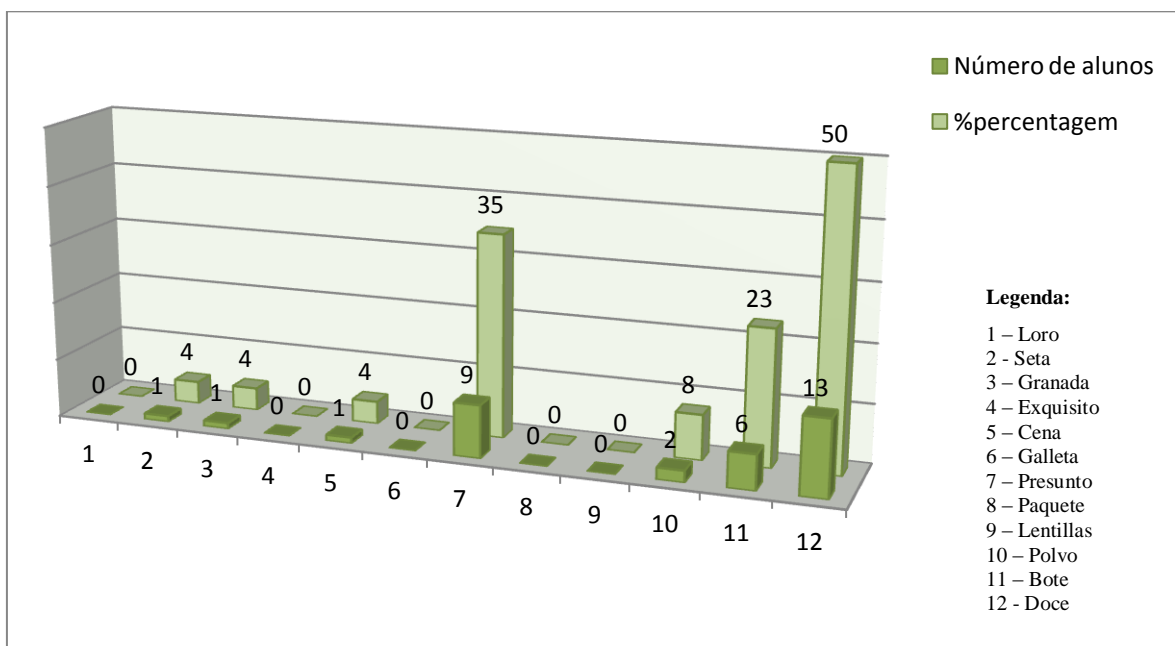


Gráfico 7 - Respostas erradas à questão 2 da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Pela leitura atenta do gráfico 7, compreendemos que cinco palavras são corretamente traduzidas pela totalidade dos alunos que realizam o exercício, a saber, as palavras *loro* (papagaio), *exquisito* (delicioso), *galleta* (bolacha), *paquete* (pacote) e *lentillas* (lentes de contacto). As palavras *seta* (cogumelo), *granada* (romã) e *cena* (jantar) tiveram somente uma tradução equivocada e *polvo* (pó) contou apenas com duas falhas de tradução. Torna-se assim óbvio que somente dois termos tiveram elevada percentagem de erro (*presunto* e *bote*). Dado que *bote* apresenta 23 % de respostas erradas, procederemos também à sua explanação. A palavra *bote* insere-se na subcategoria *B1* e os términos *presunto* e *doce*, encontram-se abrangidas pela subcategoria *B2*. De facto, trata-se de palavras que apresentam exatamente a mesma grafia em Português e Espanhol. Em relação à palavra *bote*, verificou-se, como se pode comprovar pela análise do anexo 10, que cinco alunos a traduziram por ‘garrafa’ e que um aluno a traduz por ‘pacote’. No que concerne a palavra *presunto*, e embora já tenhamos abordado a questão com a análise do gráfico 6,

percebemos que nove alunos apresentaram uma tradução errada, tendo havido lugar a várias traduções diferentes: ‘presentir’, ‘sujeito’, ‘culpado’, ‘arguido’ e ‘presumo’. Por fim, surge a palavra que suscita mais surpresa, dado que era já uma palavra conhecida dos alunos. Todos os alunos que traduzem mal a palavra *doce*, num total de treze alunos (50%), a traduzem por ‘doce’, ou ‘marmelada’. Questionados os alunos sobre esta situação específica, compreendemos que, dado que é uma palavra semelhante ao Português, que tem em Espanhol uma palavra muito parecida (*dulce*), e uma vez que se estava a tratar do campo lexical dos alimentos, metade dos alunos nem sequer considerou o numeral. De salientar que, quando se aperceberam do erro, ficaram tristes com eles mesmos, referindo que era demasiado simples, que deveriam ter estado mais atentos. Uma vez mais, nesta análise, não se compreende que seja a grafia das palavras a inferir na sua correta compreensão, mas mais a motivação com que os alunos se envolvem nas atividades.

Por último, resta referir que muito poucas foram as palavras que ficaram sem tradução, como se pode verificar pelo gráfico 8.

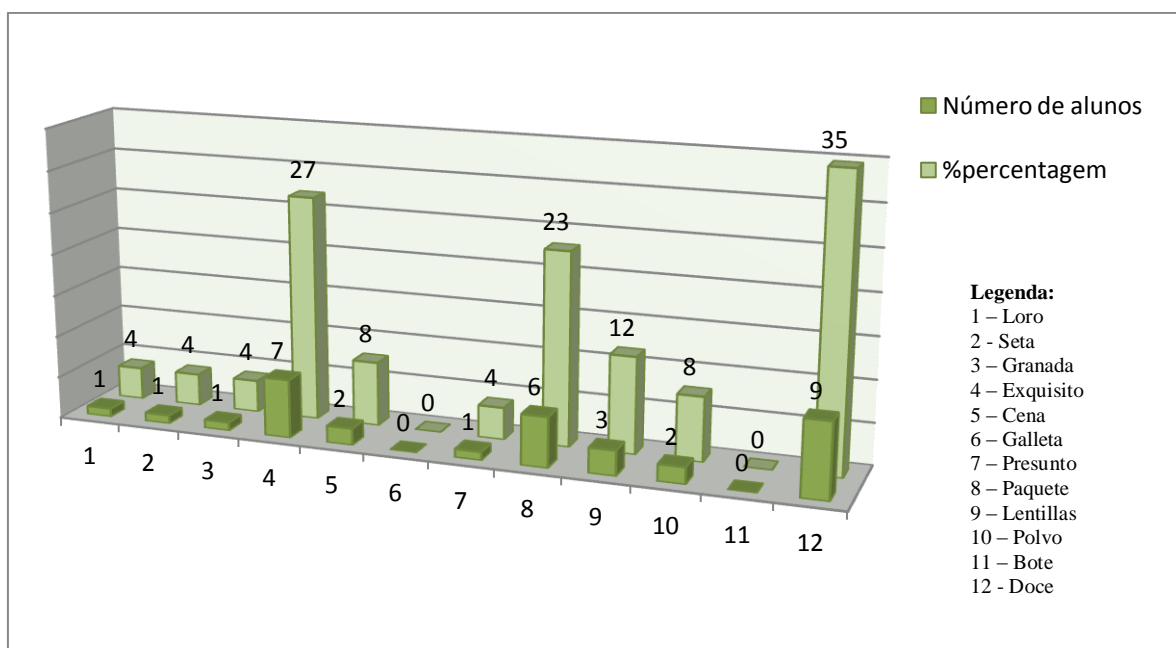


Gráfico 8 - Respostas deixadas sem tradução na questão 2 da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Como é perceptível, as palavras *exquisito*, *paquete* e *doce* são as que mais ficaram sem tradução. Quando confrontados com a situação, os alunos responderam que não tinham a certeza e que por isso tinham preferido não escrever nada. *Exquisito* inclui-se dentro da categoria B3. De salientar aqui que a palavra *exquisito* e a palavra ‘esquisito’

advêm da mesma raiz latina (*exquisitus*) e sofreram evoluções opostas no Português e Espanhol, sendo que na língua portuguesa assume um sentido pejorativo e no Espanhol, um sentido muito positivo. Esta informação havia sido dada aos alunos, tendo-se verificado que muitos não a adquiriram, talvez por ter sido exposta oralmente e não com recurso a atividades lúdicas que, de uma forma natural, atraem mais os jovens em idade de frequência do 3º CEB.

O exercício que se seguia no instrumento de recolha de dados era o oposto do exercício anterior, pretendendo-se que os alunos escrevessem em Espanhol as palavras que eram apresentadas em Português. Este exercício apresentou-se bastante fácil para os alunos, como se pode verificar no gráfico 9, que se apresenta de seguida.

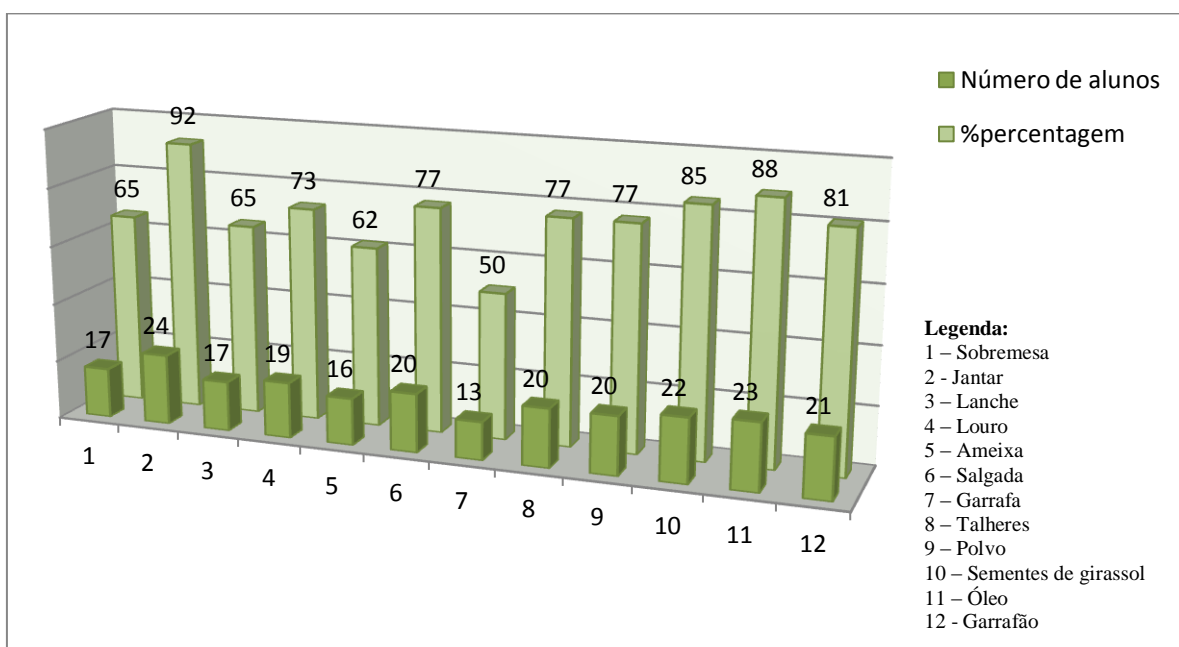


Gráfico 9 - Respostas corretas à questão 3 da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Como se pode verificar, somente a palavra que corresponde ao número 7 (*garrafa*), tem 50 % de respostas corretas. Esta é uma palavra que se insere na subcategoria *BI*, tendo grafia e categoria gramatical iguais em Português e em Espanhol. Porém, os alunos baralham o seu significado, sendo que nove alunos (35%) a traduzem por ‘bote’, ‘garraão’ ou ‘*botel’, como é visível no anexo 10. A palavra *garrafa* existe em Espanhol, significando ‘garraão’. Dado que este exercício visava a tradução de Português ao Espanhol, a tradução correta seria *botella*. Contudo, os alunos confundiram significados já que, nas duas línguas em estudo, existe a palavra ‘garrafa’, ainda que com significados

diferentes. Por seu lado, quando se pede que traduzam ao Espanhol a palavra ‘garrafão’, apenas se verificam três respostas erradas, sendo que uma delas é *botella*. Estamos assim, perante a confusão entre significados de palavras com campos lexicais muito próximos, o que terá baralhado um pouco os alunos. Os equívocos podem ainda relacionar-se com *bote* (lata), dado que se trata também de um recipiente comumente usado para o armazenamento de líquidos.

No gráfico seguinte, compreendemos quantas respostas foram dadas erradamente, havendo lugar a tradução errada.

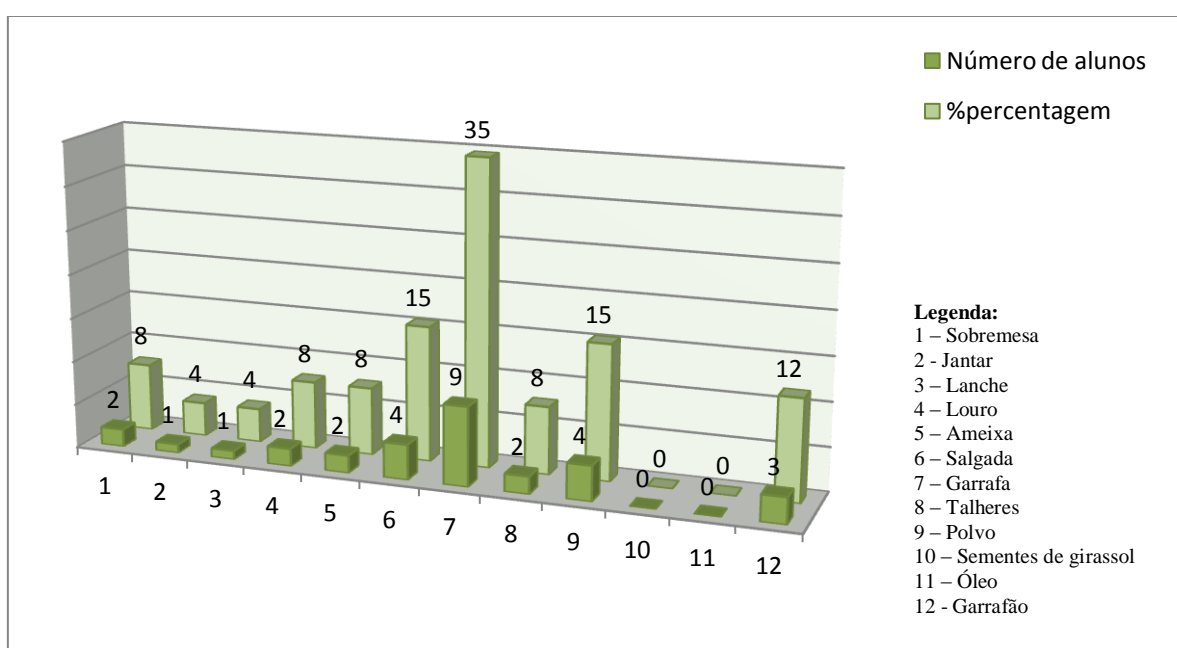


Gráfico 10 - Respostas erradas à questão 3 da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Pela análise cuidada do gráfico 10, apercebemo-nos de que duas respostas não são alvo de nenhuma tradução errada: ‘sementes de girassol’ e ‘óleo’, traduzidas por *pipas* e *aceite*, respetivamente. As nove respostas erradas dadas na tradução de ‘garrafa’ foram já alvo de análise anteriormente e, assim, resta-nos referir que quatro discentes traduzem ‘salgada’ por *ensalada*, havendo aqui uma notória confusão entre dois *falsos amigos* estudados nas aulas, nomeadamente *salada* (salgada) e *ensalada* (salada). Verifica-se ainda que quatro alunos apresentam traduções erradas para ‘polvo’, havendo, neste caso, lugar a quatro respostas distintas: **pulvo*, *pollo*, *jamón* e *polvo*. A palavra **pulvo* não existe em Espanhol e parece uma tentativa de escrever *polvo*, que tem o significado de ‘pó’ e não do molusco, como se pretendia. No que se refere às respostas *pollo* e *jamón*, que significam

‘frango’ e ‘presunto’, respetivamente, não encontramos justificação para o seu uso, a não ser a mera distração.

No que se refere às perguntas deixadas em branco, e para melhor podermos analisar esse ponto, apresentamos o gráfico 11.

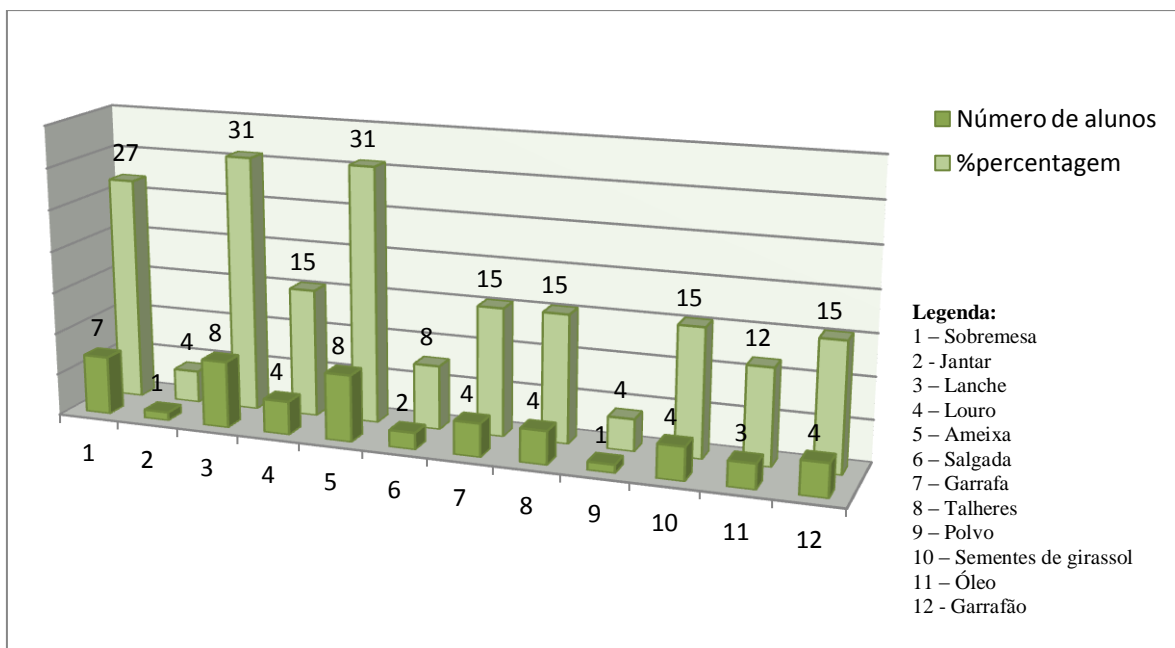


Gráfico 11 - Respostas deixadas sem tradução à questão 3 da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

As questões 3 e 5 são que apresentam mais registos em branco. Correspondem às palavras ‘lanche’ e ‘ameixa’, que deveriam ser traduzidas por *merienda* e *ciruela*, respetivamente. As duas palavras inserem-se na subcategoria C3, porém, podemos compreender que *ciruela*, não é passível de uma associação lógica por parte dos alunos, dada a diferença acentuada nas palavras portuguesa e espanhola. Porém, quando confrontados sobre o facto de 31 % dos alunos não terem apresentado uma tradução para ‘lanche’, já que a palavra espanhola *merienda* é também usada em Português, numa forma muito semelhante, estes responderam que não conheciam a palavra portuguesa ‘merenda’¹⁸, ou não se lembravam da professora o ter referido na aula. Mais uma vez salientamos que as estratégias e atividades usadas na lecionação dos conteúdos são

¹⁸ Dado revelador da falta de vocabulário, inclusivamente na língua materna. Os alunos têm falta de hábitos de leitura, não refletem sobre as suas práticas e não observam a realidade linguística nas suas variedades, inclusive nas palavras de uso quotidiano.

essenciais, pois havia sido explicado oralmente, mas alguns alunos nem sequer ouviram, ou não assimilaram o que tinha sido transmitido.

A última questão da ficha de recolha de dados pretendia que os discentes elegeassem a opção correta, de entre três sugestões, para terminar uma frase. Indicamos desde já que, neste exercício, nenhuma questão foi deixada em branco. Pelo gráfico 12, podemos ter uma perspetiva geral dos resultados obtidos neste exercício.

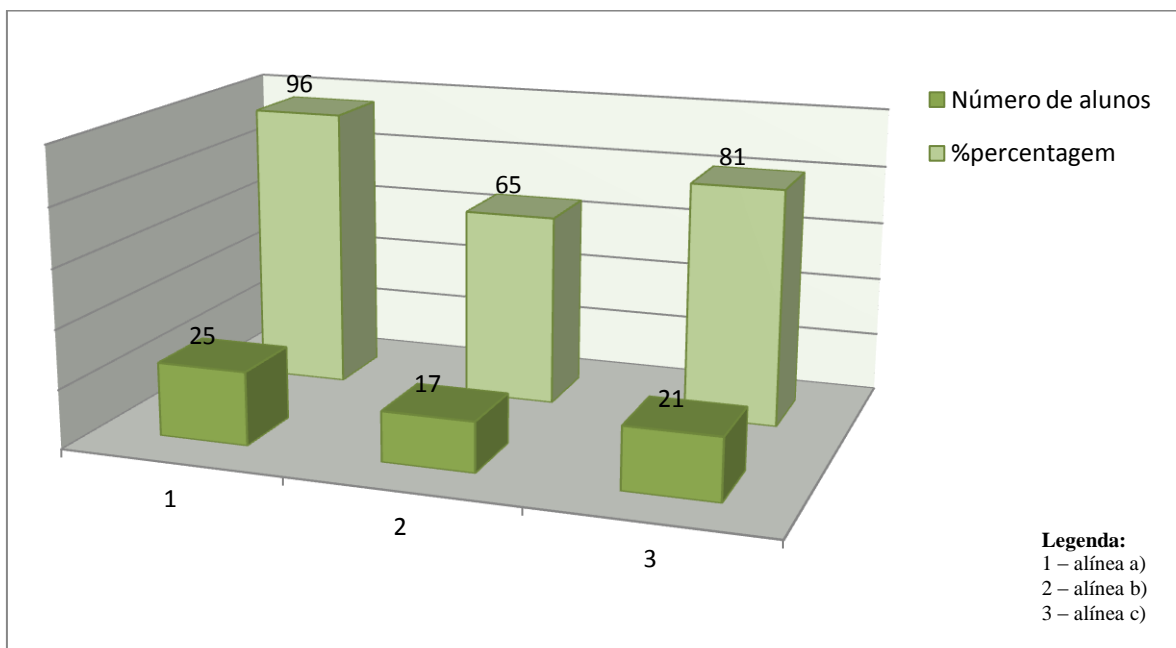


Gráfico 12 - Respostas corretas à questão 4 da Primeira (1ª) ficha de recolha de dados

Pela análise do gráfico, compreendemos que só um aluno erra na seleção, na primeira alínea, confundindo o sentido de *loro* e *laurel*, uma vez que refere que *El *loro es muy bueno para aliñar la comida*. Tanto a palavra *loro*, como *laurel* são muito próximas do Português, o que me permite concluir que os alunos estiveram atentos na atividade em que esta palavra surgiu, ou seja nas ‘correspondências de imagens’ (subcategoria A5). Esclarecemos que *loro* significa ‘papagaio’ e que o correspondente ao Português ‘louro’ é *laurel*.

Em relação à alínea b), comprovamos que nove alunos (35%) fazem a escolha errada, referindo-se ao ‘pão de forma’ como **pan de forma*, ou **pan cuadrado*, e não seleccionam a opção correta, que seria *pan de molde*. Por fim, a alínea c) apresenta 5

respostas erradas, com os alunos a confundir *paquete*, *bote* e *pacote*. A seleção correta seria *paquete de chicle*.

Em síntese, podemos referir que não foram muitos os erros verificados na primeira ficha de trabalho. Como os próprios alunos referiram, quando questionados, os erros deveram-se em parte à precipitação na realização da ficha e também à distração durante as sessões, quando se deixavam as atividades mais lúdicas ou repetitivas, para se fazer uma sistematização oral. Damos conta de que existem algumas confusões quando as palavras alvo de análise são graficamente iguais em Português e em Espanhol, não sendo, contudo, somente nessas palavras que surge a maior percentagem de equívocos.

Segunda (2ª) Ficha de Recolha de Dados

O segundo instrumento de recolha de dados é composto por três exercícios. A sua análise esquematizada segue adjunto a este trabalho, como anexo 11.

O primeiro exercício consistia em descobrir seis *falsos amigos* relacionados com o campo temático do ‘corpo humano’. Após a descoberta dos “intrusos”, os discentes tinham de os traduzir para Português.

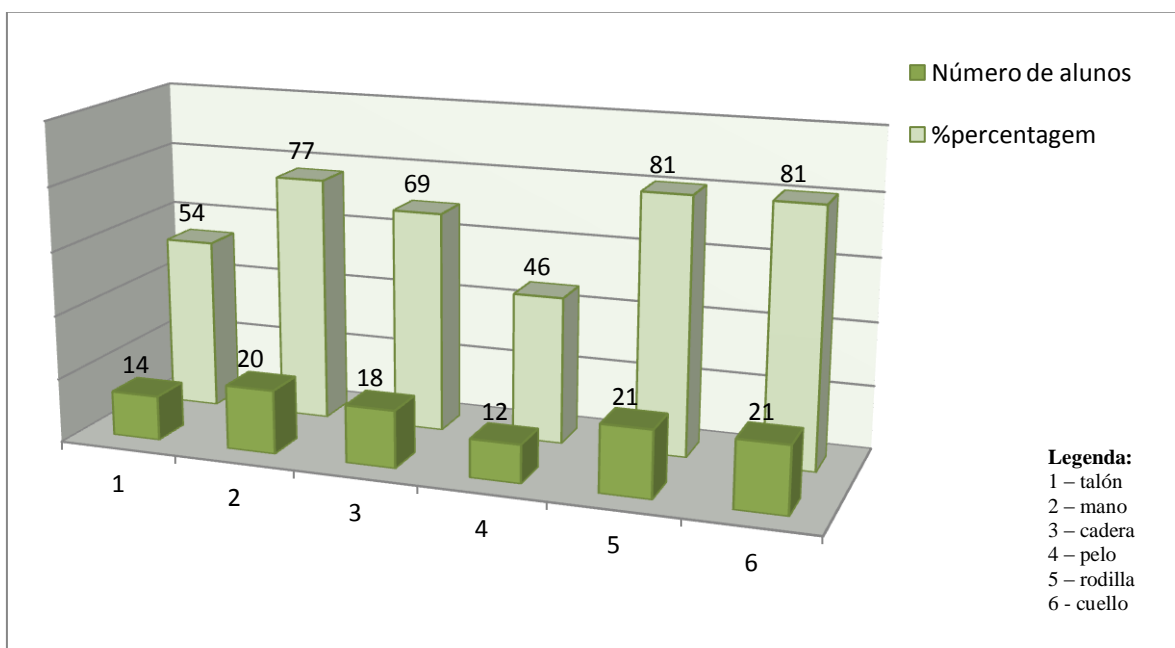


Gráfico 13 - Descoberta dos *falsos amigos*, no exercício 1 da Segunda (2ª) ficha de recolha de dados

Como podemos verificar pelo gráfico e respetiva legenda, o *falso amigo* que mais dificuldades apresentou a ser descoberto foi *pelo* (cabelo), uma palavra que já há muito havia sido abordada em sala de aula, aquando da leção da descrição física. As

palavras que mais facilmente os alunos identificaram foram *rodilla* (joelho) e *cuello* (pescoço). Trata-se de duas palavras que se enquadram na subcategoria *B3*. *Cuello* foi uma palavra que surgiu no vídeo (subcategoria *A2*), o que parece indicar que os alunos a assimilaram mais facilmente por esse motivo, já que mostraram gostar da atividade. Todavia, não podemos deixar de referir que se trata de uma palavra que tem uma sonoridade semelhante à de ‘coelho’, o que pode ser também uma forma facilitadora da aquisição do vocabulário, pela surpresa que cria.

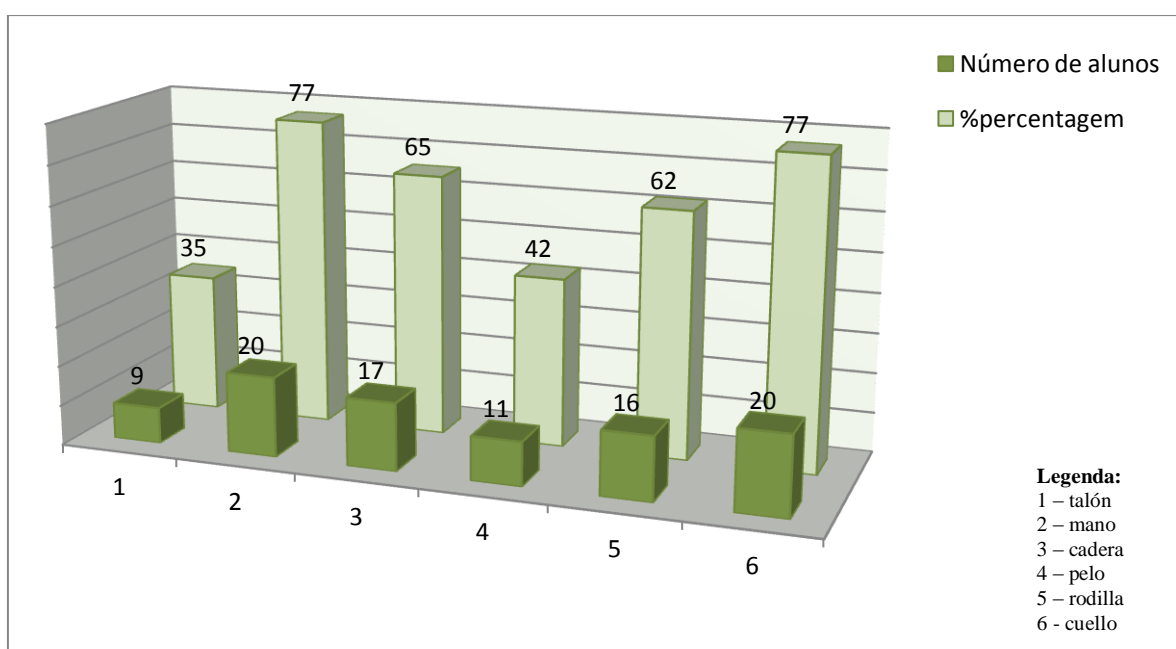


Gráfico 14 - Tradução correta dos falsos amigos, no exercício 1 da Segunda (2ª) ficha de recolha de dados

O exercício exigia, num segundo momento, a tradução correta dos intrusos identificados. Pelo gráfico 14, podemos verificar que as palavras *mano* (mão) e *cuello* (pescoço) são as mais descobertas e corretamente traduzidas. Trata-se de palavras que foram trabalhadas com a exploração de um vídeo (subcategoria *A2*) e de uma canção (subcategoria *A3*), o que nos conduz a uma relação as estratégias usadas e o reconhecimento e correta aplicação dos *falsos amigos* por parte dos alunos.

Em relação ao segundo exercício da ficha de trabalho, este consistia também na descoberta de uma palavra intrusa e na sua correção. No gráfico 15, é possível compreender onde existiram as maiores dificuldades.

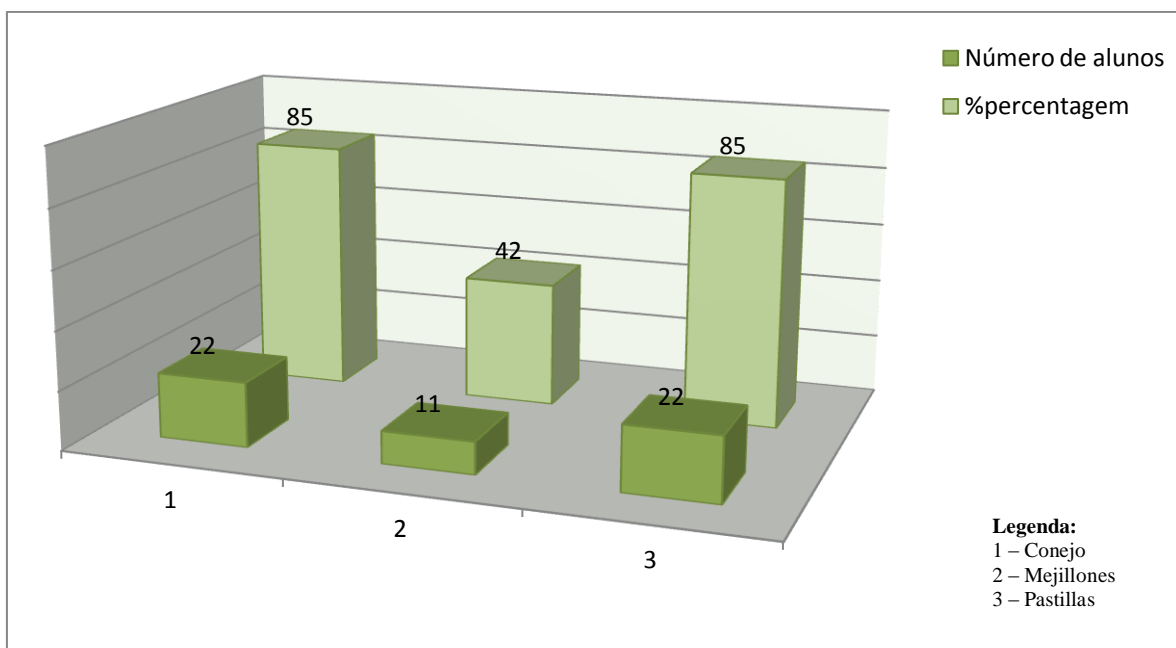


Gráfico 15 - Descoberta de *falsos amigos*, no exercício 2 da Segunda (2ª) ficha de recolha de dados

Ainda que não tenha sido um exercício onde tenham sido detetadas muitas dificuldades, verificamos que foi com *mejillones* (mexilhões) que surgiram as maiores dificuldades, o que se deveu, essencialmente, à existência da palavra *mejillas* (bochechas), o que provocou confusão entre os dois termos. Os discentes não compreenderam o significado das duas palavras acima referidas e, por esse motivo, quinze alunos (58%) não identificam qual a palavra intrusa e, dos onze discentes (42%) que a identificam, sete (27%) não a traduzem, resumindo-se a que, somente quatro alunos (15%) identificam e traduzem corretamente o intruso *mejillones*. Quando confrontados com os resultados, os alunos referem precisamente que não souberam traduzir nem *mejillas*, nem *mejillones*, o que conduziu à fraca percentagem de sucesso no exercício. Mais uma vez salientamos que os *falsos amigos* acima referidos foram abordados somente de uma forma oral em sala de aula, pelo que os alunos não assimilaram o conteúdo, com a mesma facilidade que o fizeram com outros exemplos, onde houve o recurso a atividades mais lúdicas e interativas, que despertaram o interesse e curiosidade dos pupilos. No que se refere à palavra *conejo* (coelho), verificamos que, dos vinte e dois discentes (85%) que identificam o intruso, somente três (12%) não o traduzem, não havendo lugar a traduções erradas, o que perfaz um total de dezanove alunos (73%) que a identificam e a traduzem corretamente.

Por seu lado, a palavra *pastillas* (comprimidos) foi identificada corretamente por vinte e dois alunos (85%), havendo três discentes (12%) que não procedem à sua tradução e sete (27%) que apresentam traduções erradas, tais como ‘medicamentos’, ‘pastilhas elásticas’ e ‘pastilhas’.

O terceiro exercício era de correspondência. Os alunos tinham de fazer corresponder *falsos amigos* com a sua tradução em Português. Os resultados foram, na nossa opinião, razoáveis, como se pode verificar pela análise do gráfico 16.

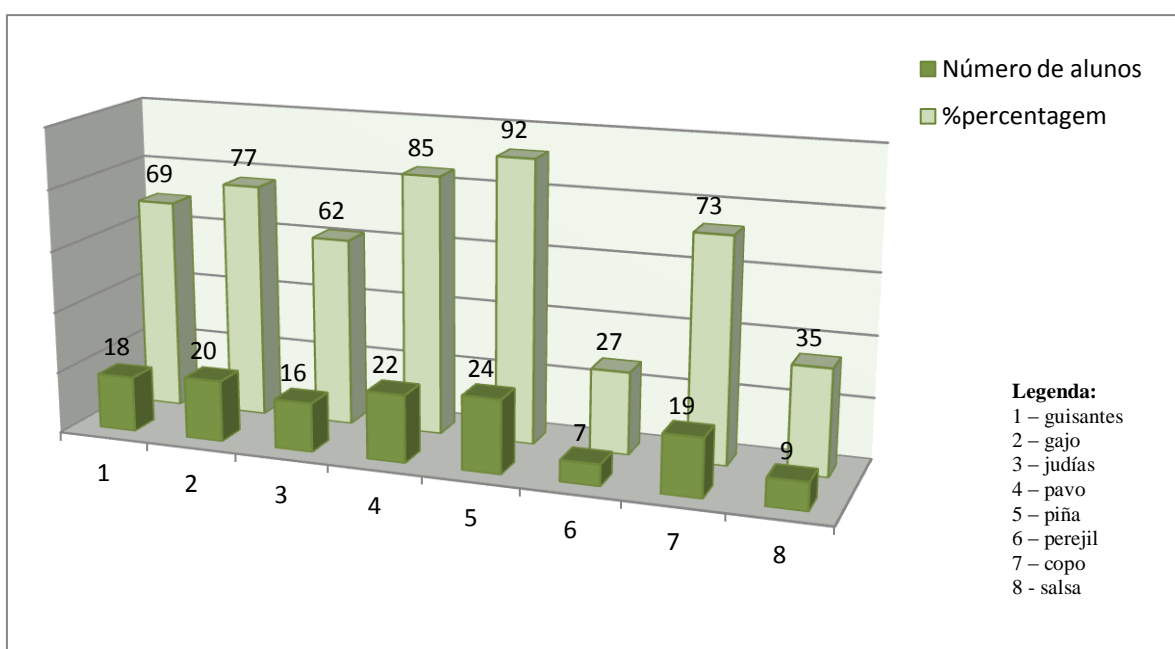


Gráfico 16 - Descoberta dos *falsos amigos*, no exercício 3 da Segunda (2ª) ficha de recolha de dados

Piña (ananás) foi a palavra que os alunos mais facilmente identificaram e *copo* (floco de neve) a que menos discentes reconheceram. Fazendo uma comparação com a primeira ficha de recolha de dados, podemos verificar que os alunos sabem que a palavra não assume o mesmo significado em Português e em Espanhol, mas falham no conhecimento do seu significado na língua espanhola.

Muitas foram as confusões nas correspondências, como podemos ver pela análise que segue no anexo 11. Compreende-se que as correspondências evidenciaram algum esquecimento, uma vez que se tratava do campo lexical da ‘alimentação’, que já havia sido abordado há algum tempo.

Como síntese, podemos referir que os alunos gostaram de realizar esta ficha, sendo que vários alunos a consideraram muito simples. Destacamos que vários alunos assumem na turma um espírito bastante competitivo, o que conduz a que tentem realizar sempre as tarefas com o máximo de precisão. Por outro lado, salientamos que o exercício relativo à ‘alimentação’ teve menos aceitação por parte dos discentes, dado que o tema já havia sido tratado há algumas aulas.

Por fim, realçamos que as palavras que foram abordadas com estratégias lúdicas, como o vídeo ou a canção, assim como o *PowerPoint*, que criou espanto e surpresa, foram as que obtiveram melhores resultados.

3. Análise do inquérito por questionário

Na última sessão do projeto, foi dado a preencher um inquérito aos alunos, que teve como principal objetivo compreender as suas perceções sobre os *falsos amigos*: a sua importância, a sua utilidade, o seu carácter lúdico e, também, as atividades desenvolvidas ao longo das quatro sessões de que foi alvo o projeto. Os alunos quiseram saber a razão de preencherem o inquérito e, quando lhes foi explicado que a sua opinião era importante para definir novas estratégias e novas formas de abordar distintas temáticas, mostraram-se contentes pelo facto de, como alunos, poderem contribuir e ajudar no delinear de estratégias.

Explicamos que o inquérito era confidencial, não havendo lugar à identificação dos participantes, o que permitiu que os discentes pudessem dar a sua opinião sem receios e, assim, ser o mais sinceros possível.

Relativamente à primeira questão que pretendia aferir se os alunos tinham gostado do estudo dos *falsos amigos*, todos os discentes responderam afirmativamente. Em relação ao carácter ‘divertido’ que os *falsos amigos* comumente assumem, somente quatro alunos (15%) responderam que não consideravam os *falsos amigos* divertidos. No seguimento da análise do inquérito, urge referir que a totalidade dos alunos respondeu que compreender os *falsos amigos* é útil e somente um aluno (4%) não gostou das atividades desenvolvidas com esta temática. Passou-se, de seguida, à análise das atividades preferidas pelos alunos. De entre as várias tarefas propostas, dentro dos limites das fichas de recolha de dados, os

alunos elegeram as que mais lhes tinham agradado, como podemos verificar pela análise do gráfico 16, que apresentamos de seguida.

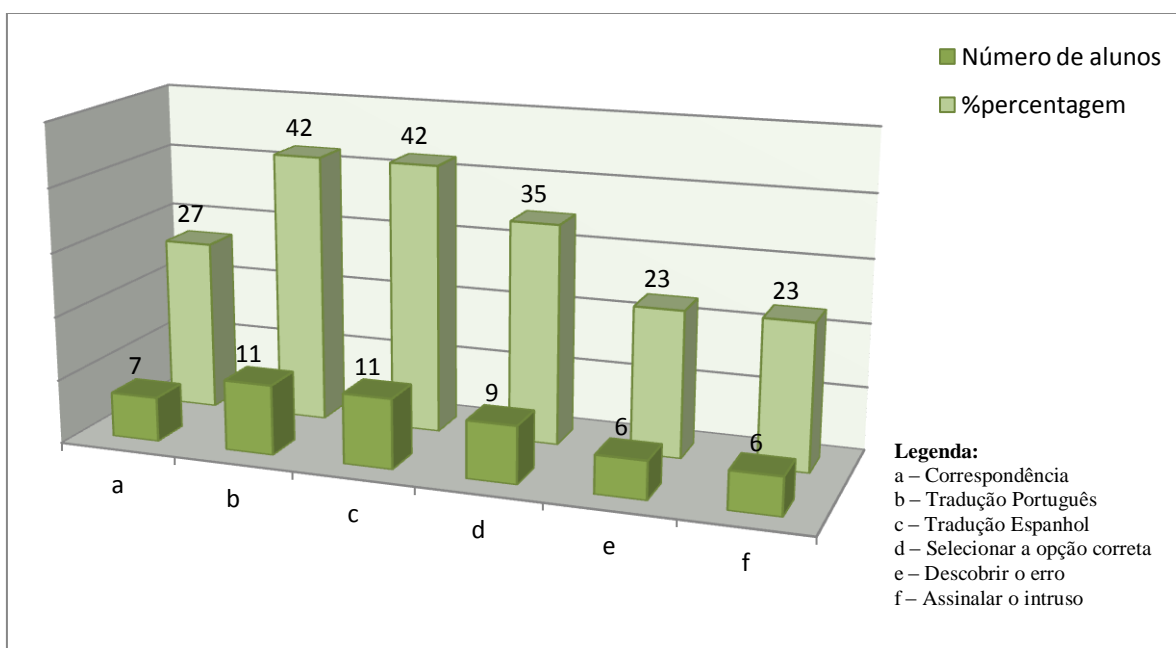


Gráfico 17 - Atividades que os alunos preferiram nas fichas de recolha de dados

Percebemos, então, que onze alunos (42%) preferem os exercícios de tradução, seja do Português para o Espanhol e vice-versa. Nove discentes (35%) preferem o exercício que contempla a seleção correta e sete alunos (27%) indicam a correspondência como atividade preferida na realização das fichas de recolha de dados. Seis alunos (23%) referem ter gostado das estratégias que previam a descoberta de erros e também a sinalização do intruso.

Podemos comprovar que todas as atividades incorporadas nas fichas de recolha de dados tinham intrínseco um carácter mais lúdico, que procurava desafiar os alunos na sua resolução. Quando foram confrontados com a obrigatoriedade da realização das fichas de recolha de dados, de uma maneira geral, os alunos reclamaram. Não queriam ter de fazer uma ficha de aplicação de conhecimentos. Tinham medo de falhar, de não ter conseguido assimilar os *falsos amigos* com que se tinham deparado no decurso das sessões. Contudo, após a realização das tarefas, os alunos sentiram-se confiantes, pois consideraram que as fichas eram fáceis e, inclusivamente, os poderiam ajudar no seu estudo, uma vez que foram ao caderno verificar as dúvidas que tinham tido aquando da sua realização.

Também quisemos saber qual a opinião dos alunos em relação às atividades realizadas em sala de aula. Assim sendo, os alunos indicaram, no inquérito por questionário, as que os tinham ajudado mais. Os resultados são apresentados no gráfico 18.

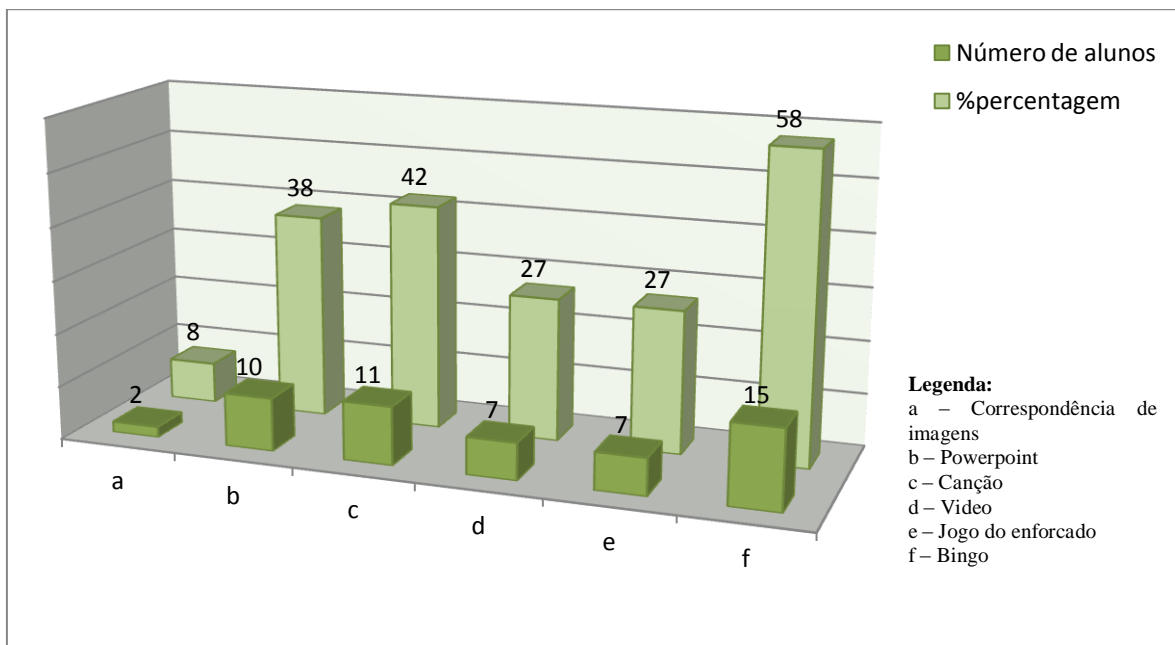


Gráfico 18 - Atividades que os alunos consideram que mais os ajudaram no estudo dos *falsos amigos*

Partindo do gráfico 18, apercebemo-nos de que a atividade preferida dos alunos foi o ‘jogo do bingo’, seguindo-se a canção “La Bomba”, do grupo *Azul, azul*. Podemos aferir que os alunos preferem atividades lúdicas que, cumulativamente, podem ser desenvolvidas em grupo turma.

Por fim, e no que respeita a análise do inquérito por questionário, resta referir que todos os alunos estão de acordo quando referem que o domínio dos *falsos amigos* contribui para um melhor domínio da língua espanhola e ainda quando indicam que acreditam que as atividades lúdicas os podem ajudar a memorizar os *falsos amigos*.

4. Análise das diferentes estratégias implementadas em sala de aula

É este o momento de fazer uma retrospectiva, de abrir as notas de trabalho de campo e de tentar compreender o impacto que tiveram as diferentes atividades desenvolvidas no decurso das quatro sessões, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da turma em questão.

Nas suas respostas ao inquérito, os discentes indicaram preferir as atividades lúdicas. Não obstante, também referem ter gostado do *PowerPoint* e, no momento em que foi aplicada, mostraram grande entusiasmo pela ficha de correspondência de imagens, atividade que tinham de realizar em pares, e que acabou por ter os vários alunos a entreajudarem-se. Adoraram, sem qualquer margem para dúvidas, o vídeo com os usos equivocados de algumas palavras em Espanhol e pode dizer-se que se entusiasmaram com a possibilidade de dançar, enquanto cantavam, em sala de aula. Gostaram também dos jogos (bingo e enforcado), que consideraram divertidos, entusiasmantes, e que criaram espírito de competitividade na turma.

Em relação ao *PowerPoint* (anexo 2), “espanto, surpresa e incredulidade”¹⁹ foram os nomes que melhor encontrámos para descrever as reações dos alunos, aquando da exploração do recurso. Mostraram-se empenhados e curiosos e participaram com muito interesse, tentando descobrir os significados das palavras que surgiam. Foi o ponto de partida para a realização, em pares, de uma ficha de trabalho (anexo 3). “Gerou-se alguma confusão”¹⁹, dado que os alunos tentaram entreajudar-se e o que deveria ser um trabalho de pares, rapidamente se transformou em trabalho de grupo. Na realização desta ficha, deparámo-nos com alguma desmotivação, uma vez que alguns alunos não conseguiram “associar todas as imagens com os seus significados. Não podemos esquecer que se trata de uma turma muito heterogénea, composta por alunos com uma grande capacidade de trabalho e por outros que dispersam a sua atenção com grande facilidade. Reparámos que quando se explorou o *PowerPoint*, que era bastante pequeno, os alunos estiveram todos muito atentos e interessados. Porém, quando se passou para o trabalho de pares (...) alguns alunos dispersaram a sua atenção. Tentámos circular entre eles, ajudando-os”¹⁹, mas a desconcentração imperou em alguns alunos. “Foram precisamente as características da turma, incluindo a sua dimensão, que levaram à opção pela estratégia da ficha de trabalho e não de um jogo de associação, com cartões.”¹⁹

Na sessão seguinte os alunos tiveram a possibilidade de consolidar vocabulário com o ‘jogo do bingo’. “Os alunos demonstraram grande entusiasmo com o jogo e mostraram-se competitivos”¹⁹

¹⁹ Confrontar notas de trabalho de campo.

Posteriormente, introduziu-se o tema do ‘corpo humano’. A exploração do vídeo constituiu “um momento verdadeiramente interessante e motivador. Os alunos estavam fixos no ecrã, tentando compreender tudo e queixando-se de quem se ria, pois não permitia que ouvissem todas as palavras”¹⁹ A música “La bomba” foi também uma estratégia de que os alunos gostaram, até porque puderam cantar, ver o vídeo e fazer a coreografia.

Por fim, utilizámos o ‘jogo do enforcado’ como atividade de consolidação vocabular. À semelhança do que ocorrera com o ‘jogo do bingo’, os alunos entraram num espírito de competitividade, tentando adivinhar o máximo de palavras possível.

As atividades lúdicas foram as preferidas pelos discentes. Compreendemos que fixavam melhor as palavras com recurso a atividades diversificadas, do que propriamente com a exposição do professor. Nesses momentos, somente os alunos mais atentos e concentrados assimilavam a informação.

É, deste modo, proveitoso fazer uso de diferentes estratégias que motivem os alunos e os levem a encontrar a concentração que os poderá ajudar na construção das suas aprendizagens.

CONCLUSÕES

Chegando a este momento, parece-nos oportuno rever as questões que nos conduziram até aqui.

- Como reagem os alunos ao choque linguístico?

- De que modo são os *falsos amigos* úteis e até que ponto motivam para a aquisição de vocabulário?

São perguntas que seguramente ocorrem aos professores de ELE, quando refletem sobre as suas práticas docentes.

Refletiremos primeiro sobre o choque linguístico, uma vez que provocou nos alunos reações de grande interesse. Surpreenderam-se com os significados que os *falsos amigos* têm, porque não concebiam que palavras tão semelhantes no Português e no Espanhol pudessem ter significados tão díspares. E brincaram com esses significados tão distintos do que parecem, imaginando situações, como por exemplo, em que estariam num restaurante, em Espanha, e teriam de pedir uma salada para almoçar. Salienta-se também que os alunos consideram importante a aprendizagem deste vocabulário específico. Alegam que é importante saber os *falsos amigos*, para que não se criem equívocos linguísticos que podem ser muito embaraçosos.

No que respeita à utilidade dos *falsos amigos*, na aquisição de vocabulário, consideramos que é também intrínseca ao próprio princípio de aprendizagem. Os alunos integraram esta tarefa de uma forma complexa, não fazendo distinções no que concerne a aquisição do vocabulário abordado em sala de aula. Tratando-se de uma turma empenhada em melhorar as suas competências comunicativas, não descartaram a utilidade não só dos *falsos amigos*, mas também do vocabulário em geral. Contudo, é importante salientar que o choque linguístico, a surpresa e a reação dos alunos conduzem a um desejo de saber cada vez mais. Reparámos que os alunos constantemente queriam saber mais vocabulário, mais palavras, muitas vezes só para verificar se estes novos vocábulos causariam também a surpresa, ou seja, se eram também *falsos amigos*.

Verificamos a presença, em sala de aula, de alunos mais curiosos, mais motivados e muito mais participativos.

Contudo, é necessário também salientar a importância das diferentes estratégias que foram utilizadas. E nesse sentido, não nos podemos alhear do objetivo principal do presente trabalho, que pretende analisar até que ponto os *falsos amigos* motivam / são úteis no processo de ensino e aprendizagem do vocabulário nas aulas de Espanhol / LE. Neste sentido, importa agora fazer uma retrospectiva do trabalho desenvolvido, no qual considerámos oportuno revisitar os diferentes métodos de ensino das línguas estrangeiras. Considerando que o nosso trabalho se baseia num aspeto específico do vocabulário, mais concretamente numa análise contrastiva de alguns termos, procurámos as diferentes orientações metodológicas das últimas décadas. Deparamo-nos com o facto de que o vocabulário raramente ocupou um papel de destaque nos programas de LE. Porém, atualmente,

se acepta, con cierta unanimidad, que las actividades dirigidas al aprendizaje y uso apropiado del vocabulario han de ocupar un papel central en cualquier plan de estudios o programa de lenguas (Gómez Molina, 2004, p. 497).

Assim sendo, o ensino deve estar centrado no aluno, devendo, por esse motivo, respeitar o seu modo de aprendizagem e atender às suas necessidades. De salientar ainda que devem ser delineadas estratégias para que o aprendente crie autonomia, relacionando o vocabulário já por si conhecido. Porém, uma questão está sempre presente e não pode ser descurada: que vocabulário deve ser objeto de ensino e aprendizagem? Indubitavelmente, “el contenido léxico de ELE debe ofrecer un vocabulario vivo, de utilidad inmediata y mediata, destinado à práctica de la comunicación cotidiana” (Gómez Molina, 2004, p. 808).

Foi nesse sentido que programámos as distintas sessões do presente estudo. Quisemos não somente a explanação da temática dos *falsos amigos*, mas compreender também como reagiam os alunos às diferentes estratégias que usávamos para os abordar. Todas as estratégias se mostraram úteis, desde as que implicavam uma memorização, como as que exigiam uma repetição, bem como as que pressupunham atenção e concentração. Os alunos, de uma forma geral, mostraram-se motivados ao longo das distintas sessões. Mais entusiasmados com as propostas que envolveram o grupo turma, e onde se pressunha um

pouco de competição, mas atentos também quando se tratava da exposição por parte do professor.

Os *falsos amigos* foram assim um caminho para a motivação e para o despertar do interesse dos alunos sobre dois campos lexicais diferentes: a ‘alimentação’ e o ‘corpo humano’. Esta motivação conduziu a um envolvimento no seu processo de ensino e aprendizagem, o que levou a uma maior curiosidade e, conseqüentemente, a uma maior aquisição vocabular.

Por vezes, mais importante do que procurar o melhor método para o ensino de um conteúdo específico, é mesmo procurar a estratégia que promova a inserção dos alunos no seu crescimento académico. Os próprios *falsos amigos* constituíram assim uma estratégia que promoveu um maior envolvimento nas atividades, uma maior curiosidade e, principalmente, um maior cuidado no estudo do Espanhol. Por conseguinte, não podemos aqui deixar de referir que os alunos portugueses, de uma forma geral, são de opinião que o Espanhol é muito fácil, porque é muito semelhante ao Português e não deixam de ter razão, no que se refere à semelhança. Não obstante, torna-se muito importante salientar que um estudo sério e sistematizado conduz ao surgimento de um falante consciente. Por outro lado, a falta de empenho e de estudo provocada por vezes pela similitude entre as duas línguas, conduz a falantes paupérrimos que mais do que Espanhol, tentam exprimir-se numa mistura estranha de ambas as línguas.

Atualmente as novas tecnologias estão presentes na vida de todos nós. A escola não é exceção. O recurso a meios audiovisuais está presente nas salas de aula e os alunos, de uma forma geral, parecem aderir positivamente a essa tipologia de recursos. Torna-se necessário compreender a que recursos reagem melhor os alunos, e se essa reação positiva em sala de aula é efetivamente mais vantajosa no rendimento escolar dos estudantes. Os *falsos amigos* tornaram-se um recurso importante nas sessões onde surgiram. A motivação é essencial para que os alunos se envolvam nas suas aprendizagens e assim as rentabilizem, beneficiando efetivamente com elas.

E o parágrafo anterior conduz-nos a uma outra reflexão, que se prende não só com a escola atual, mas com a própria sociedade em que nos inserimos. Como referimos no capítulo cinco, relativo à análise dos dados e à discussão dos resultados, nem todas as

estratégias se mostraram igualmente frutíferas. Numa turma tão heterogênea, e com características tão próprias como aquela em que foi implementado o estudo, verificámos, pelos resultados, que houve sempre um grupo de oito a dez alunos que haviam assimilado todos os *falsos amigos* explorados. No entanto, verificamos também que a estratégia mais expositiva, com o professor a explicar oralmente, ou com recurso ao quadro, não produziu efeitos tão positivos como outras estratégias. Tal situação prende-se, de uma forma natural, com a idade dos alunos em questão, com a sua imaturidade e com a sua inclinação para o que é moderno e atual. São estas conclusões óbvias, visto tratar-se de adolescentes. Contudo, não nos parece adequado contemplar somente os fatores que, indubitavelmente, se associam à faixa etária dos participantes. Será mais proveitosa uma reflexão sobre as razões que levam a que as atividades menos relacionadas com as novas tecnologias ou que não assumam diretamente um carácter lúdico, não sejam potenciadoras de resultados maioritariamente positivos. Na nossa opinião, essa questão prende-se não só com a escola, mas, acima de tudo com a sociedade imagocêntrica em que nos inserimos, que privilegia a imagem em detrimento da palavra. Os hábitos de leitura tentam repor-se, mas há resistência. Os adolescentes têm acesso a televisão, leitores de música, computadores, jogos. A sua cultura incentiva-os para o imediato, para não terem de esperar, de fazer pausas de concentração e assimilação. Os seus hábitos em casa refletem-se, naturalmente, na escola, onde passam a exigir imagens, jogos e atividades que lhes fornecem a informação sem que haja a necessidade de se cansarem, nem de se concentrarem voluntariamente.

É inequívoco: a sociedade mudou e, consigo, mudaram também a escola e os hábitos de aprendizagem. Estamos conscientes de que as estratégias lúdicas em sala de aula promovem motivação nos discentes, contudo, sabemos também que não são suficientes para alcançar o sucesso educativo. A pressão da sociedade atual, dos encarregados de educação e da própria organização escolar, conduzem a que se procurem estratégias facilmente aceites pelas turmas. No entanto, muitas vezes, aspetos importantes da estrutura e sistematização linguística são relegados para um plano secundário e percebemos, pelos resultados escolares, que singram os alunos que têm um acompanhamento coerente em casa, que valorizam a vida académica e que desejam prosseguir estudos. Na sua generalidade, os outros alunos querem simplesmente ser medianos, passar de ano e divertir-se, não distinguindo muitas vezes comportamentos de sala de aula e extra sala de

aula. Comprovo o que atrás afirmo, na turma específica que integrou o presente estudo, comparando as duas aulas assistidas pelas supervisoras da Universidade de Aveiro. De facto, a primeira aula (anexo 12), por se tratar de revisões para um teste de avaliação escrita, foi preparada para trabalhar aspetos formais da língua, com exercícios mais repetitivos e sem recurso a atividades lúdicas. Os alunos rapidamente começaram a dispersar, distraíndo-se e ignorando o facto de se tratar de uma preparação específica para uma prova de avaliação. Por outro lado, a segunda aula (cf. anexo 1) foi repleta de atividades diferentes que despertaram o interesse dos alunos (canção, *PowerPoint*, jogo de associação e imagens). Os alunos mantiveram-se interessados, participativos e empenhados até ao final da aula. Porém, não esqueçamos aqui que a aprendizagem é essencialmente a consolidação dos conhecimentos, não se baseiam somente no lúdico, mas passam pelo recurso a exercícios e estratégias de consolidação e aferição de conhecimentos. Porque, acima do divertimento e do prazer de estar numa sala de aula e na escola, esta instituição tem como objetivo último ensinar a aprender. No entanto, não podemos alhear-nos da evidência com que nos deparamos diariamente: a parca concentração e o estudo pouco sistematizado estão presentes nos alunos com que nos deparamos. Cumpre-nos a nós, professores, adaptarmo-nos também às mudanças, desenvolver estratégias e promover atividades que tragam de novo os alunos para a sala de aula. Como refere Pisonero del Amo (2004, p. 1283) “el componente lúdico es elemento inseparable del ser humano, que comparte la condición de *homo faber* y de *homo ludens*”. Não podemos atribuir esta componente somente às idades mais jovens, até porque a sociedade de consumo atual está repleta de programas televisivos de jogos e páginas de Internet que nos conduzem à sua procura. Além disso, o lúdico, desde há largos séculos, tem sido assumido como essencial para a motivação dos estudantes.

De la importancia didáctica de lo lúdico nos dejó testimonio ya hace muchos siglos el poeta latino Horacio, quien enunciaba la función de la poesía con el bello lema de *prodesse y delectari*, enseñar y deleitar, que siguen siendo los conceptos capitales que subyacen en todo proceso educativo bien programado (Pisonero del Amo, 2004, p. 1283)

Nesse sentido, demos conta que os *falsos amigos* serviram como aspeto linguístico motivador só por si, nomeadamente com o choque linguístico e conseqüente surpresa que provocaram. Porém, verificamos também que o facto de se terem aplicado estratégias

diversificadas e apelativas conduziram a um maior empenho e interesse na prossecução das atividades, por parte dos discentes.

Seria desejável que o interesse linguístico suscitado pelos *falsos amigos* fosse o despertar para futuros encontros com a leitura e uma descoberta gratificante do gosto pela palavra.

LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Neste momento, é importante referir as várias limitações que encontramos neste estudo. Antes de mais, estamos conscientes de que o espaço temporal em que foi implementado é bastante reduzido. Assim, se esta investigação encontrasse continuidade no próximo ano letivo, provavelmente os resultados obtidos com os alunos já não seriam iguais aos verificados no presente ano escolar.

Também a amostra apresentada (26 alunos do 7º ano de escolaridade), embora cumpra os objetivos inerentes a um estudo de caso, apresenta limitações que seriam ultrapassadas com um universo maior de participantes. Além disso, gostaríamos que este estudo fosse o início de um caminho a ser continuado por outros, fazendo como sugestão um universo mais diversificado de alunos e a conversão num projeto de investigação-ação, com uma amostra significativa e dentro de um espaço temporal mais vasto, que promova mais sessões cíclicas e espaçadas.

Por outro lado, e no que respeita à temática específica dos *falsos amigos*, compreendemos que os seus limites são, por vezes, dúbios. Na realidade, atendendo às diversas significações que se podem encontrar nas duas línguas em estudo, muito poucas palavras são verdadeiramente *falsos amigos*, já que, se procurarmos outros significados, frequentemente nos apercebemos de que os dicionários contemplam aceções semelhantes às que assumem na nossa língua.

Por fim, apresentamos como limitação o facto de se aplicar a duas áreas temáticas ('alimentação' e 'corpo humano') para alunos de iniciação ao estudo da língua. Somos de opinião que o estudo ficaria bastante enriquecido se pudesse ter sido desenvolvido ao longo de todo o ano letivo e com uma turma que não estivesse a iniciar a língua, permitindo abordar campos temáticos mais diversificados e amplos.

Porém, agrada-nos a perspetiva de, um dia, podermos continuar o trilha iniciado neste ano letivo, mais além dos constrangimentos impostos pela formação do Mestrado, realizando um estudo que se possa alargar no tempo, contemplando alunos de idades e níveis de língua distintos. Consideramos bastante enriquecedor a promoção de atividades que extrapolassem os limites da sala de aula, como exposições e, também, o recurso a

plataformas interativas que potenciem o diálogo real entre falantes de Português e Espanhol.

Como última limitação a este estudo, devemos referir as circunstâncias em que o realizámos. Trabalhar e estudar enquanto se leciona Espanhol nas três escolas do Agrupamento de Escolas de Anadia, assumindo as funções de Diretora de Turma e 5 níveis diferentes de Espanhol, num conjunto de nove turmas. Gerir estas circunstâncias com a exigência do Mestrado e com a vida familiar foi, muitas vezes, difícil. Porém, agora que nos encontramos no final do caminho sorrimos olhando para trás, pela superação das dificuldades, e pelo desejo da continuação do trilho iniciado.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA:

Agrupamento de Escolas de Anadia. (2011). *Plano Anual de Atividades*. Disponível em <http://www.aeanadia.pt/entrada.html>, acessado a 2 de fevereiro de 2012.

Agrupamento de Escolas de Anadia. (2011). *Projeto Educativo de Agrupamento*. Disponível em <http://www.aeanadia.pt/entrada.html>, acessado a 2 de fevereiro de 2012.

Alves, J. S. (2008). Los significados de los falsos amigos: Español / Portugués. *Revista Letra Magna*, 8. 1-11. Disponível em <http://www.letramagna.com/falsosamigos.pdf>, acessado 2 de novembro de 2011.

Andrade, A. I. & M. H. Araújo e Sá (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições ASA.

Andrade Neta, N. F. (2007). Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. Disponível em http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html, acessado a 16 de novembro de 2011.

Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Martín Peris, E., Pueyo Villa, S., Vañó Aymat, A. (2004). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, acessado a 13 de dezembro de 2011.

Blinkstein, I. (1978). *Dicionário de linguística*. São Paulo: Editora Cultrix Ltda.

Bodgan, R. & Bliken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (trad.).

Bueso, I., Gómez, R., Oliva, Nicolás, S., C., Pardo, I, Ruiz de Gauna, I., Reig, M., Vázquez, R. (2009). *Prisma Fusión A1+A2*. Madrid: Editorial Edinumen.

Carita, M. L. (1999). *Heterossemânticos-Heterosemânticos – “falsos amigos.” Entre o Português e o Espanhol*. Lisboa: Ministério da Educação.

Carmo, H. e Malheiro Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: um guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carter R. & McCarthy M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman Inc.

Casso, J. (2010). *Análisis y revisión crítica de los materiales de evaluación de la competencia léxica. Elaboración de un test de vocabulario de nivel umbral*. Dissertação de Mestrado, Universidad de Nebrija DLA. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_06Casso.pdf, accedido a 9 de dezembro de 2011.

Cavanillas, J. L. (2008). Algunas Aplicaciones del Enfoque Léxico al aula de E/LE. *RedELE*, 9. 4-30. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02Alvarez_Cavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e, accedido a 24 de novembro de 2011.

Ceolin R. (2003). Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano. *Lanua*, 4, 39 – 48. Disponible en http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04_05.pdf, accedido em 7 de dezembro de 2011.

Consejo de Europa (2001). *Marco Común de Referencia Europeo* (versión española del Instituto Cervantes). Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, accedido a 28 de outubro de 2011.

Coromines, J. (2008). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Gredos.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa - Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Porto Alegre: Artmed

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*.491-508. Madrid: Sgel.

Gómez Molina, J. R. (2004). Los contenidos léxico-semánticos. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*.789-808. Madrid: Sgel.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm, accedido a 22 de outubro de 2011.

Krashen S. D. & Terrell T. D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Great Britain: Redwood Burn Limited.

- Krebs, M. (2007). *Um olhar para a interferência dos heterossemânticos na aprendizagem do Espanhol por falantes nativos de português brasileiro: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pelotas. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaEspanhola/Dissertacoes/dismarloa.pdf, acessado a 5 de janeiro de 2012.
- Lado, Robert (1964). *Language Teaching. A scientific approach*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach*. London: Commercial Colour Press.
- Marques, C. (2010). *Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural* Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, M. (2005). *Questionários: recomendações para formatação*. Brasília: ipea.
- Miguel García, L. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica Marco ELE, n.º1*. 1-16. Disponível em http://www.marcoele.com/num/1/0218f59790102bf17/lexico_lourdes_de_miguel.pdf, acessado a 7 de janeiro de 2012.
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico*. INCM. Disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf, acessado a 20 de Outubro de 2011.
- Ministério da Educação (2008) *Dicionário Terminológico*. Disponível em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>, acessado a 22 de novembro de 2011.
- Moreira, M.^a A. L. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morin, E. (2000) – *A Cabeça Bem-feita. Repensar a Reforma. Repensar o Pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil (trad).
- Mounin, G. (1974). *Dictionaire de la Linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nattinger J. R. & Decarrio J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Pisonero del Amo, I. (2004). La enseñanza del Español a niños y niñas. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*.1279-1300. Madrid: Sgel.

Quintero. R. L. (2005). Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua (E/L2) en contextos escolares. *ELLS*. 191-212. Disponível em <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/III.1.rocio.pdf>,
accedido a 3 de maio de 2012.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. Disponível em www.rae.es,
accedido em 10 de maio de 2012.

Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*.665-686. Madrid: Sgel.

Sanz Juez, S. (1999). *Prácticas de Léxico Español para hablantes de Portugués*. Madrid: Editorial Arco/Libros, S.L.

Sanz Juez, S. (2007). *Falsos Amigos del Portugués y del Español*. Madrid: SGEL.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tavares, Ana (2008). *Ensino Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.

Ve, J. M. (2010). Didáctica de las Lenguas Extranjeras: paradigmas de investigación. *Linguarum Arena*, I (1), 81-102.

Vidiella, M. (2012). El enfoque léxico en los manuales de ELE. *MarcoELE*, 14, 6-20. Disponível em <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>,
accedido a 18 de novembro de 2011.

Vita, P. C (2005). *A opacidade da suposta transparência: Quando “amigos” funcionam como “falsos amigos”*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.

Wilkins, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Yin, R. (1994, 3.^aed.). *Case study research – design and methods*. Applied Social Research methods Series, vol.5, Sage Publications.

www.infopedia.pt

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE LETIVA 6



Asignatura: Español

Curso: 7º

Grupo: F

Fecha: martes, el 17 de abril de 2012

Profesora: Isabel Capela

Profesora		SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
Isabel Capela	Curso	Unidad Lectiva 6		Tiempo 14 lecciones
	7º	Para gustos y comidas		
OBJECTIVOS PRIVILEGIADAS		CONCEPTOS ORGANIZADORES		
<p>1. Expresar gustos y preferencias.</p> <p>2. Expresar acuerdo y desacuerdo.</p> <p>3. Pedir algo en un restaurante o en un bar.</p> <p>4. Usar con corrección los verbos <i>gustar, encantar, aburrir, parecer, doler</i>.</p> <p>5. Usar con corrección los pronombres de objeto directo.</p> <p>6. Aplicar correctamente los adverbios <i>también y tampoco</i>.</p> <p>7. Hablar de las actividades de ocio y tiempo libre.</p> <p>8. Conocer un poco de la gastronomía española.</p> <p>9. Conocer los alimentos en español.</p> <p>10. Conocer e identificar las partes del cuerpo.</p> <p>11. Identificar síntomas y enfermedades.</p> <p>12. Conocer y usar correctamente <i>falsos amigos</i> relacionados con la alimentación y el cuerpo.</p> <p>¡OJO! – a lo largo de esta unidad didáctica existe la preocupación de desarrollar la producción / expresión oral y escrita y también comprensión oral y escrita.</p> <p>Aunque se busque un equilibrio entre la forma y el uso de la lengua, el objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa.</p>		<p>1. Ocio y tiempo libre.</p> <p>2. El verbo <i>gustar</i>.</p> <p>3. Comidas y alimentos.</p> <p>4. En el médico.</p> <p>5. El verbo <i>doler</i>.</p> <p>6. Los <i>falsos amigos</i>.</p>		

CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS / CULTURALES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresar gustos y preferencias; 2. Expresar acuerdo y desacuerdo; 3. Pedir algo en un restaurante o en un bar. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbos <i>gustar, encantar</i>; 2. Verbo <i>doler</i>; 3. Pronombres de objeto directo; 4. Adverbios <i>también / tampoco</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ocio y tiempo libre; 2. El ocio de la juventud española; 3. Comidas y alimentos; 4. Gastronomía española; 5. Los bares en España; 6. Partes del cuerpo; 7. En el médico;
METODOLOGÍAS PRIVILEGIADAS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo interactivo con los alumnos - Ejercicios en parejas - Ejercicios de memorización - Búsquedas en internet - Ejercicios de comprensión auditiva - Ejercicios de producción oral - Ejercicios de lectura e interpretación - Ejercicios de escritura - Registros en el cuaderno - Visualización de videos - Visualización y análisis de PowerPoint 	<ul style="list-style-type: none"> • Además del libro del alumno, se hará uso de: • Powerpoint; • Aveteca (Centro Virtual Cervantes); • www.español.org; • Rayuela (Centro Virtual Cervantes); • Ordenador; • Proyector; • Pizarra; • Tiza; • Borrador; • http://www.videoele.com/A1/Las cosas que me gustan.html • http://www.youtube.com/watch 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita; • Comprensión oral y escrita; • Observación continua y directa de los alumnos (listado de verificación); • Interacción profesor alumnos y alumnos profesor; • Creatividad en las respuestas; • Puntualidad; • Comportamiento en la clase; • Interés manifestado en las actividades; • Participación espontánea y pertinente. • Organización del grupo.

	<p>h?feature=player_detailpage&v=EvZ8LWBesKs</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.youtube.com/watch?v=pG4ooF5ZipU • Meira, S., Moreira, M. Pino Morgadéz, M. (2008). <i>Español 1</i>. Porto: Porto Editora. (pág. 165) • Corpas, J., García, E., Garmendia, A., Soriano, C. & Sans N. (2007). <i>Aula Internacional 1</i>. Barcelona: Difusión. (pp. 58 y 59) • Meira, S., Moreira, M. Pino Morgadéz, M. (2007). <i>Español 2</i>. Porto: Porto Editora. (pág. 25) 	
--	--	--

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Competencias	Contenidos	Objetivos Específicos	Estrategias / Actividades	Recursos	Lecciones n.º 66 y 67	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> • Saludar a los alumnos y hacer el registro del sumario en la pizarra. <p style="text-align: center;">Sumario: Actividades de ocio y tiempo libre. El verbo gustar. Expresar el mismo gusto y gustos distintos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libro y Cuaderno de Ejercicios “Prisma Fusión” (A1+A2); 	90 m. (1ª y 2ª clases) 2012-04-10	Formativa: <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita; • Comprensión n oral y escrita; • Observación continua y

<p>Producción / Interacción oral</p> <p>Comprensión oral</p> <p>Producción / interacción oral</p> <p>Producción escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de ocio y tiempo libre. • El verbo <i>gustar</i>. • Pronombres de objeto directo. • Gustos y preferencias. • Expresar acuerdo y desacuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indica actividades de ocio y tiempo libre; • Aprende a decir en Español actividades de ocio y tiempo libre; • Comprende la sintaxis del verbo <i>gustar</i>; 	<p style="text-align: center;">Audición de la canción “Me gustas tú” del grupo “Manu Chao”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntar por las actividades que hicieron en las vacaciones de Semana Santa. • Registrar, en la pizarra, y en los cuadernos, las actividades de ocio y tiempo libre que los alumnos enumeran. • Si necesario, recurrir a imágenes que están en el Manual del Alumno, en la página 66. • Ver un vídeo sobre actividades de ocio (http://www.videoele.com/Al_Las_cosas_que_me_gustan.html), y hablar sobre ello. • El profesor pide a un alumno que le diga dos frases. Una que empiece por “A mí me gusta(n)...” y otra por “A mí no me gusta(n)...” • Las frases son escritas en la pizarra para que los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador • Proyector; • Pizarra; • Tiza; • Borrador; • Cuadernos de los alumnos; • Bolígrafos; • Lápices; • Gomas de borrar; 	<p>directa de los alumnos (listado de verificación);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción profesor alumnos y alumnos profesor; • Creatividad en las respuestas; • Puntualidad; • Comportamiento en la clase; • Interés manifestado en las actividades; • Participación espontánea y pertinente. • Organización del grupo.
---	---	--	---	---	--

Comprensión oral			descubran el uso del verbo <i>gustar</i> .			
Producción escrita		<ul style="list-style-type: none"> • Comprende cómo expresar acuerdo y desacuerdo; • Usa con corrección el verbo <i>gustar</i>; • Expresa gustos y preferencias; 	<ul style="list-style-type: none"> • Siguiendo los ejemplos escritos en la pizarra, y los que están en la página 67 del Manual del alumno, se explica la sintaxis del verbo <i>gustar</i> (y de otros con la misma sintaxis). • Siguiendo la misma página del libro, se explica cómo contestar a alguien que tiene los mismos gustos y a alguien que tiene gustos distintos de los nuestros. • Los alumnos escriben en sus cuadernos cuatro frases, en las que digan dos actividades que les gustan y dos que les aburren. • Enseguida se empieza un diálogo: los alumnos dicen que actividades les gustan y las que les aburren. • Se escucha dos veces la canción, con subtítulos, “Me gustas tú” (Manu Chao) - la primera para verificar el uso del verbo <i>gustar</i> y después de un pequeño diálogo sobre la 			
Producción / interacción oral						
Comprensión oral						
Interacción oral		<ul style="list-style-type: none"> • Consolida el uso del verbo <i>gustar</i> 				
Producción oral						

			<p>canción, escuchar una segunda vez para cantarla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En casa, para consolidar los contenidos de la clase, los alumnos deberán hacer las páginas 27 y 28 del Cuaderno de Ejercicios. 			
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE						
Competencias	Contenidos	Objetivos Específicos	Estrategias / Actividades	Recursos	Lecciones n.º 68 y 69	Evaluación
<p>Producción / Interacción oral</p> <p>Interacción oral</p> <p>Comprensión oral</p> <p>Producción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El verbo <i>gustar</i>; • Los pronombres de objeto directo; • Las comidas en España; • Los hábitos alimenticios de los españoles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa correctamente el verbo <i>gustar</i>; • Usa correctamente los pronombres de objeto directo; • Aprende los hábitos alimentarios de los españoles; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar a los alumnos y hacer el registro del sumario en la pizarra. Sumario: Corrección de los deberes. Las comidas en España. • Hacer la corrección de los deberes, siempre que necesario con recurso a la pizarra. • El profesor pregunta a los alumnos qué conocen de las comidas en España y se establece un diálogo intentando destacar las diferencias en la hora de las comidas y también algunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno; • Ordenador • Proyector; • Pizarra; • Tiza; • Borrador; • Cuadernos de los alumnos; • Bolígrafos; • Lápices; • Gomas de borrar; 	<p>90 m. (3ª y 4ª clases)</p> <p>2012-04-13</p>	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita; • Comprensión oral y escrita; • Observación continua y directa de los alumnos (listado de verificación); • Interacción profesor alumnos y alumnos profesor; • Creatividad en las respuestas;

escrita		<ul style="list-style-type: none"> • Aprende algún léxico relacionado con las comidas y los alimentos. 	<p>platos y dulces típicos de España, como la Paella, la Tortilla, el Turrón de Alicante, el Gazpacho.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se distribuye una ficha de trabajo. Los alumnos deben mirar las fotos y describirlas. Después, se va a escuchar un texto y los alumnos deben intentar rellenar la tabla con la información que escuchan. Se corrige con recurso a la pizarra, mientras los alumnos dicen lo que han escuchado. • Lectura, primero individual, después en grupo, del texto de las páginas 69 y 70 del Libro del Alumno. • Oralmente, los alumnos preguntan alguna palabra o expresión que no comprendan en el texto. El profesor siempre que posible, intenta explicar los significados con el contexto o con comparación con palabras semejantes en portugués. 			<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad; • Comportamiento en la clase; • Interés manifestado en las actividades; • Participación espontánea y pertinente. • Organización del grupo.
Producción oral						
Producción oral						
Comprensión escrita						
Interacción oral						
Comprensión escrita						
Interacción oral						
Comprensión escrita						
Interacción oral						

			<ul style="list-style-type: none"> • Aclaradas las eventuales dudas, los alumnos deben buscar en el texto diferencias con las costumbres portuguesas. • El profesor destaca algunos <i>falsos amigos</i> en el texto (<i>galletas, tostadas, bocadillo, cena</i>) y, en diálogo con los alumnos se comprende que es eso de los <i>falsos amigos</i>. • Con recurso a un <i>Powerpoint</i> y después al menú y al listado que están en la página 71 del Prisma, se adquiere vocabulario relacionado con la alimentación y con los hábitos alimentares de los españoles. 			
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE – Clase supervisada						
Competencias	Contenidos	Objetivos Específicos	Estrategias / Actividades	Recursos	Lecciones n.º 70 y 71	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> • Saludar a los alumnos y hacer el registro del sumario en la pizarra. Sumario: Ejercicio de audición – gastronomía y estilo de vida de los españoles – las tapas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno; • Ordenador • Proyector; • Pizarra; • Tiza; • Borrador; 	90 m. (5ª y 6ª clases) 2012-04-17	Formativa: <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita; • Comprensión oral y escrita; • Observación continua y

Interacción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Comidas y alimentos; • Gastronomía española; • Los bares en España; • <i>Falsos amigos</i>; • Expresar gustos y preferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquiere y utiliza vocabulario de los alimentos • Comprende oralmente un texto sobre una costumbre española; • Contacta con los <i>falsos amigos</i> y comprende lo que son; • Descubre <i>falsos amigos</i> y produce frases simples con ellos; • Expresa con 	<p style="text-align: center;">Ejercicios con los falsos amigos – los alimentos.</p> <p style="text-align: center;">Exploración de la canción “Gazpacho”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se hace un pequeño repaso de la clase pasada. • Se pregunta a los alumnos que han desayunado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos de los alumnos; • Bolígrafos; • Lápices; • Gomas de borrar; • Fichas de trabajo; • Tarjetas. 	<p>directa de los alumnos (listado de verificación);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción profesor alumnos y alumnos profesor; • Creatividad en las respuestas; • Puntualidad; • Comportamiento en la clase; • Interés manifestado en las actividades; • Participación espontánea y pertinente. • Organización del grupo.
Comprensión oral					
Producción escrita					
Interacción oral					
Interacción oral					
Comprensión escrita					
Producción escrita					
Interacción oral					

Interacción oral		corrección gustos y preferencias;	coherencia imágenes y texto. Deberán también escribir frases, manifestando sus gustos por los alimentos que les van a surgir.			
Comprensión oral		• Describe dos imágenes;	• Se distribuye una ficha y se pide a los alumnos que digan que les sugieren las imágenes. Se les pregunta se saben que es el Gazpacho, y si por el título de la canción, pueden decir de qué va a hablar la canción.			
Comprensión escrita		• Aclara que el Gazpacho es una comida típica española;	• Enseguida, se escucha la canción “Gazpacho” y se corrigen los errores.			
Producción oral		• Descubre y corrige los errores, relacionando audición y escrita;	• Se verifica si han comprendido el contenido de la letra de la canción.			
Producción escrita		• Adquiere vocabulario y mejora la pronuncia española.	• La clase termina con alumnos y profesora cantando la canción “Gazpacho”, del grupo madrileño <i>Combolinga</i> . • Deberes: Resolución de una ficha de repaso de vocabulario de los alimentos.			
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE						
Competencias	Contenidos	Objetivos Específicos	Estrategias / Actividades	Recursos	Lecciones n.º 72 y 73	Evaluación
			• Saludar a los alumnos y hacer	• Libro del	90 m. (7ª)	Formativa:

Comprensión escrita			el registro del sumario en la pizarra.	alumno;	y 8 ^a	• Expresión oral y escrita;
Producción escrita	• Pedir algo en un restaurante o en un bar.	• Selecciona comidas y escribe un menú;	Sumario: Elaborar y presentar un menú.	• Ordenador	clases)	• Comprensión oral y escrita;
Interacción y producción oral	• Comidas y alimentos;	• Practica el vocabulario de la alimentación;	Pedir algo en un bar o restaurante.	• Proyector;	2012-04-24	• Observación continua y directa de los alumnos (listado de verificación);
Comprensión oral	• Gastronomía española;	• Expresa con corrección gustos y preferencias;	Ejercicios con los falsos amigos – ficha de trabajo.	• Pizarra;		• Interacción profesor alumnos y alumnos profesor;
Producción escrita	• Los bares en España;	• Usa correctamente los <i>falsos amigos</i> relacionados con la alimentación.	• Resolución del, en parejas, y su corrección oral.	• Tiza;		• Creatividad en las respuestas;
Producción oral	• <i>Falsos amigos</i>		• Elaboración y presentación, en parejas, de un menú de un restaurante.	• Borrador;		• Puntualidad;
Producción y comprensión escrita			• Juego de la alimentación – el bingo de los alimentos.	• Cuadernos de los alumnos;		• Comportamiento en la clase;
Interacción oral			• Ficha de trabajo – los <i>falsos amigos</i> (<u>anexo 4</u>).	• Bolígrafos;		• Interés manifestado en las actividades;
Comprensión				• Lápicos;		• Participación espontánea y pertinente.
				• Gomas de borrar;		• Organización
				• Fichas de trabajo;		
				• Tarjetas		

oral						n del grupo.
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE						
Competencias	Contenidos	Objetivos Específicos	Estrategias / Actividades	Recursos	Lección n.º 74	Evaluación
Producción / interacción oral Comprensión escrita Comprensión oral Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> Partes del cuerpo; En el médico; Verbo <i>doler</i>. Las enfermedades 	<ul style="list-style-type: none"> Memoriza las partes del cuerpo; Comprende la sintaxis del verbo <i>doler</i>; Conoce algunos síntomas de enfermedades 	<ul style="list-style-type: none"> Saludar a los alumnos y hacer el registro del sumario en la pizarra. Sumario: El cuerpo humano. El verbo doler. En el médico. Algunos falsos amigos del cuerpo humano. Resolución del ejercicio 4, de la página 72, del libro Prisma. Resolución de los ejercicios de la página 73 del libro Prisma. Visionado de un <i>Powerpoint</i> con algunas enfermedades y síntomas. Escribir pequeñas frases relacionadas con las enfermedades. Para trabajo de casa, como sistematización, páginas 29 y 30 del Cuaderno de Ejercicios Prisma. 	<ul style="list-style-type: none"> Libro del alumno; Ordenador Proyector; Pizarra; Tiza; Borrador; Cuadernos de los alumnos; Bolígrafos; Lápices; Gomas de borrar; Fichas de trabajo; 	45 m. (9ª clase) 2012-04-27	Formativa: <ul style="list-style-type: none"> Expresión oral y escrita; Comprensión oral y escrita; Observación continua y directa de los alumnos (listado de verificación); Interacción profesor alumnos y alumnos profesor; Creatividad en las respuestas; Puntualidad; Comportamiento en la clase; Interés

						<p>manifestado en las actividades;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación espontánea y pertinente. • Organización del grupo.
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE						
Competencias	Contenidos	Objetivos Específicos	Estrategias / Actividades	Recursos	Lecciones n.º 75 y 76	Evaluación
<p>Producción escrita</p> <p>Interacción oral</p> <p>Comprensión oral</p> <p>Producción escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe las partes del cuerpo; • Comprende y usa con corrección el verbo <i>doler</i>; • Comprende el mensaje de un vídeo que 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar a los alumnos y hacer el registro del sumario en la pizarra. Sumario: Corrección de los trabajos de casa. El cuerpo humano y las enfermedades. Los falsos amigos. Aclaración de dudas - preparación para la prueba escrita. • Ficha de relleno de espacios. • Oralmente, decir otras partes del cuerpo humano. • Visionado de un vídeo sobre los <i>falsos amigos</i> (anexo 5) • Listado de los <i>falsos amigos</i> que escuchen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno; • Ordenador • Proyector; • Pizarra; • Tiza; • Borrador; • Cuadernos de los alumnos; • Bolígrafos; • Lápices; • Gomas de borrar; • Fichas de trabajo; 	<p>90 m. (10ª y 11ª clases)</p> <p>2012-05-04</p>	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita; • Comprensión oral y escrita; • Observación continua y directa de los alumnos (listado de verificación); • Interacción profesor alumnos y alumnos profesor; • Creatividad en las

Interacción oral		<p>usa <i>falsos amigos</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha, comprende y canta una música relacionada con el vocabulario del cuerpo humano; • Cuestiona y aclara eventuales dudas sobre los contenidos de la unidad didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre el vídeo. • Música “La bomba” – a cantar y bailar (<u>anexo 6</u>). • Aclaración de dudas para la prueba escrita. (si es necesario, esta clase se puede hacer en 90 minutos) 			<p>respuestas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad; • Comportamiento en la clase; • Interés manifestado en las actividades; • Participación espontánea y pertinente. • Organización del grupo.
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE						
Competencias	Contenidos	Objetivos Específicos	Estrategias / Actividades	Recursos	Lecciones n.º 77 y 78	Evaluación
Producción y comprensión escrita Funcionamiento de la lengua	Todos de la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la adquisición de los contenidos estudiados en esta unidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar a los alumnos y hacer el registro del sumario en la pizarra. Sumario: Prueba escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bolígrafos; • Lápices; • Gomas de borrar; • Prueba escrita 	90 m. (12ª y 13ª clases) 2012-05-08	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba escrita

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE 14

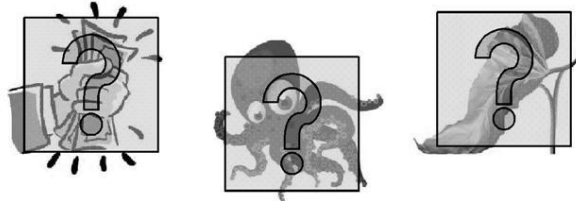
Competencias	Contenidos	Objetivos Específicos	Estrategias / Actividades	Recursos	Lecciones n.º 79	Evaluación
Producción escrita Interacción oral Comprensión escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Los <i>falsos amigos</i>; • La alimentación ; • El cuerpo humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa con corrección los <i>falsos amigos</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar a los alumnos y hacer el registro del sumario en la pizarra. Sumario: Ficha de trabajo – los falsos amigos. Construcción de un glosario con los falsos amigos estudiados. • Juego del ahorcado. • Resolución de una ficha de trabajo sobre los <i>falsos amigos</i>. (<u>anexo 7</u>). • Encuesta (<u>anexo 8</u>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bolígrafos; • Lápices; • Gomas de borrar; • Libro del alumno; • Ficha de trabajo. 	45m. (14ª clase) 2012-05-08	Formativa: <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita; • Comprensión oral y escrita; • Observación continua y directa de los alumnos (listado de verificación); • Interacción profesor alumnos y alumnos profesor; • Creatividad en las respuestas; • Puntualidad; • Comportamiento en la clase; • Interés manifestado en las

							actividades; • Participación espontánea y pertinente. • Organización del grupo.
--	--	--	--	--	--	--	---

ANEXO 2 - POWERPOINT

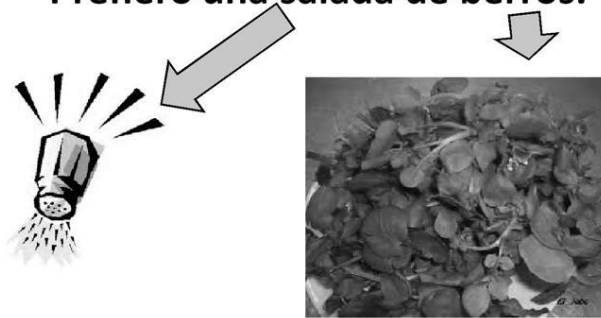


~~“¡Qué rico! ¡Qué polvo tan exquisito!”~~



“¡Qué rico! ¡Qué pulpo tan exquisito!”

~~“Prefiero una salada de berros.”~~

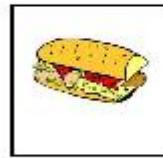


“Prefiero una ensalada de berros.”

ANEXO 3 - FICHA DE TRABALHO



1. Con tu compañero pon títulos a las imágenes. ¡Ojo a las pistas que pueden ayudarte!







Pistas:

- Salsa - Composición o mezcla de varias sustancias comestibles desleídas, que se hace para aderezar o condimentar la comida;
- Batata - Tubérculo comestible de color pardo por fuera y amarillento o blanco por dentro;
- Ensalada - Hortaliza o conjunto de hortalizas mezcladas, cortadas en trozos y aderezadas con sal, aceite, vinagre y otras cosas;
- Perejil - Planta herbácea vivaz; condimento muy usado.
- Ciruelas - Fruto del ciruelo;
- Gajo - Cada una de las partes en que está naturalmente dividido el interior de algunos frutos, como la naranja, el limón...
- Cubiertos - Juego compuesto de cuchara, tenedor y cuchillo;
- Pipas - semillas de girasol;
- Garrafa - Vasija esférica, que remata en un cuello largo y estrecho.
- Granada - Fruto del granado, de forma globosa, con diámetro de unos diez centímetros, y coronado por un tubo corto y con dientecitos, resto de los sépalos del cáliz.



2. Ahora, con las palabras que has eliminado en el ejercicio 2, pon título a las imágenes que aparecen a continuación.







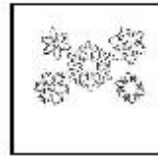














**ANEXO 4 - PRIMEIRA (1ª) FICHA DE RECOLHA DE
DADOS**

1. Elige la(s) opción(es) correcta(s). Haz la corrección de los errores.

a. Me quedo aquí un bocadillo.

b. Dame un copo de zumo.

c. Los cubiertos están en la mesa.

d. Pon la toalla en la mesa para que podamos comer.

2. Traduce las siguientes palabras al portugués.

- | | |
|--------------------|--------------------|
| a. Loro _____ | g. Presunto _____ |
| b. Seta _____ | h. Paquete _____ |
| c. Granada _____ | i. Lentillas _____ |
| d. Exquisito _____ | j. Polvo _____ |
| e. Cena _____ | k. Bote _____ |
| f. Galleta _____ | l. Doce _____ |

3. Escribe las siguientes palabras en español.

- | | |
|--------------------|------------------------------|
| a. Sobremesa _____ | g. Garrafa _____ |
| b. Jantar _____ | h. Talheres _____ |
| c. Lanche _____ | i. Polvo _____ |
| d. Louro _____ | j. Sementes de girasol _____ |
| e. Ameixa _____ | k. Óleo _____ |
| f. Salgada _____ | l. Garrafão _____ |

4. Elige la opción correcta para terminar las siguientes frases.

a. El loro es...

- i. Muy bueno para aliñar la comida.
- ii. Un pájaro tropical.
- iii. Un tipo de ensalada.

b. Quiero un pan...

- i. De forma.
- ii. De molde.
- iii. Cuadrado.

c. Quiero un...

- i. Bote de chicle.
- ii. Pacote de chicle.
- iii. Paquete de chicle.



ANEXO 5 - VÍDEO

http://www.youtube.com/watch?v=E3x1syJaM3E&feature=player_detailpage#t=2s

(confrontar anexo em CD)

ANEXO 6 - MÚSICA “LA BOMBA”

http://www.youtube.com/watch?v=-4PxGZYleO8&feature=player_detailpage#t=28s

(confrontar anexo em CD)

ANEXO 7 - SEGUNDA (2ª) FICHA DE RECOLHA DE DADOS

1. ¡Iguales pero diferentes! En medio de todas estas palabras, hay seis que no tienen el mismo significado en español y en portugués. Descúbrelas y escribe su traducción.



Español	Portugués

2. Subraya la palabra intrusa de cada conjunto. Haz su traducción.

- a. Espaldas Hombro Cuello Conejo _____
- b. Muñecas Mejillones Codo Mejilla _____
- c. Pastillas Perilla Pelo Cadera _____

3. Haz corresponder cada palabra en español con su significado portugués.

1 - guisantes	A - salsa
2 - gajo	B - feijão
3 - judías	C - peru
4 - pavo	D - ervilhas
5 - piña	E - molho
6 - perejil	F - ananás
7 - copo	G - gomo
8 - salsa	H - floco de neve

1	2	3	4	5	6	7	8

1

comidas...

Para gustos y



ANEXO 8 - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Encuesta

Esta encuesta se propone obtener alguna información sobre los ejercicios que has hecho con los *falsos amigos*. El anonimato y la confidencialidad de las respuestas están totalmente garantizados. Agradecemos tu colaboración y te pedimos que contestes con sinceridad a las preguntas que se te hacen. No hay respuestas correctas ni incorrectas, ¡lo que cuenta es tu opinión!

- 1) ¿Te ha gustado el estudio de los Falsos Amigos?
 - a) Sí _____
 - b) No _____

- 2) ¿Crees que los Falsos Amigos son divertidos?
 - a) Sí _____
 - b) No _____

- 3) ¿Te parece útil poder comprender algunos Falsos Amigos?
 - a) Sí _____
 - b) No _____

- 4) ¿Te han gustado las actividades desarrolladas con los Falsos Amigos?
 - a) Sí _____
 - b) No _____

5) ¿En las fichas de recogida de datos, ¿qué actividad te ha gustado más?

- a) Correspondencia
- b) Traducción al portugués
- c) Traducción al español
- d) Elegir la opción correcta
- e) Descubrir el error
- f) Señalar en intruso
- g) Relleno de huecos

6) Y en las clases, ¿qué actividad crees que te ha ayudado más en la adquisición / comprensión de los Falsos Amigos?

- a. Imágenes por parejas
- b. PowerPoint
- c. Canciones
- d. Vídeo
- e. El juego del ahorcado
- f. El bingo
- g. Otras: _____

7) ¿Crees que el aprendizaje de Falsos Amigos mejora tu dominio de la Lengua Española?

- a. Sí ____
- b. No ____

8) ¿Te parece que las actividades lúdicas pueden ayudarte a memorizar los Falsos Amigos?

- a. Sí ____
- b. No ____

¡Gracias por la colaboración!

ANEXO 9 - NOTAS DE TRABALHO DE CAMPO

NOTAS DE TRABALHO DE CAMPO

Sessões	Data das sessões	Objetivos
1ª Sessão	17/04/2012	<ul style="list-style-type: none">• Contactar com <i>falsos amigos</i> e compreender o que são;• Descobrir <i>falsos amigos</i> e produzir frases simples com eles;• Expressar com correção gostos e preferências, utilizando os <i>falsos amigos</i>. <p>Os alunos estiveram muito participativos. Mostraram-se curiosos e surpreendidos pelos <i>falsos amigos</i> que iam surgindo.</p> <p>Espanto, surpresa, incredulidade. São estes os 3 nomes que uso para qualificar as expressões dos alunos em relação ao <i>PowerPoint</i>. Inicialmente nem queriam acreditar que palavras que, num momento inicial, consideravam fáceis de traduzir, tinham significados tão díspares. Chamei-lhes a atenção para a origem de algumas palavras, para o sentido pejorativo ou positivo que tinham adquirido nas duas línguas. Referi também a importância do contexto para compreender os significados.</p> <p>10 alunos (38%) referiram que esta foi uma das suas atividades preferidas, já que os ajudou na aquisição de <i>falsos amigos</i>. Quando questionados sobre essa seleção, os discentes referem que o <i>PowerPoint</i> lhes causou um grande impacto, uma vez que os exemplos apresentados eram muito pouco evidentes e que, em caso de lhes surgirem palavras como <i>berro</i>, <i>setas</i> ou <i>presunto</i>, não pensariam jamais que se tratava de <i>falsos amigos</i> com significados tão diferentes dos encontrados na língua portuguesa. Trata-se assim de uma atividade que promoveu choque linguístico, o que surpreendeu e facilitou a aquisição.”</p> <p>No seguimento da sessão, os alunos realizaram</p>

uma ficha de correspondência de imagens. Tornou-se um jogo de equipas. A ficha tinha pistas e era bastante dedutiva. Gerou-se alguma confusão e, o que deveria ser um trabalho de pares, em muitos casos se tornou um trabalho de grupos, com alunos a entreajudarem-se e a buscarem respostas nas fichas dos colegas.

Nos inquéritos por questionário, somente 2 alunos (8 %), referiram esta atividade como uma das suas preferidas. Quando questionados sobre a não eleição desta atividade, que no momento da sua aplicação pareceu ter-lhes captado a atenção, responderam que, embora tivessem gostado de associar as imagens e verificar os contrastes existentes, haviam preferido outras atividades, que consideraram mais divertidas.

Alguns alunos evidenciaram também alguma desmotivação por não conseguirem associar todas as imagens com os seus significados. Não podemos esquecer que se trata de uma turma muito heterogénea, composta por alunos com uma grande capacidade de trabalho, e com outros que dispersam a sua atenção com grande facilidade. Reparei que enquanto se explorou o *PowerPoint*, que era bastante pequeno, os alunos estiveram todos muito atentos e interessados. Porém, quando se passou para o trabalho de pares, com a resolução da ficha de correspondência de imagens alguns alunos dispersaram a sua atenção. Tentei circular entre eles, ajudando-os, mas houve algumas limitações. Foram precisamente as características da turma, incluindo a sua dimensão, que me levou a optar pela estratégia da ficha de trabalho, e não por um jogo de associação com cartões. Conhecendo os alunos, sei já que é necessário desenvolver com eles atividades de curta duração e que sejam motivadoras, para que se mantenham empenhados e não iniciem conversas paralelas e extra assuntos de aulas.

- **Identificar, compreender e aplicar corretamente os *falsos amigos*.**

Esta sessão serviu para consolidar vocabulário e também para verificar se os alunos o haviam apreendido, especificamente o vocabulário relacionado com os *falsos amigos*.

Os alunos demonstraram grande entusiasmo com o ‘jogo do bingo’. Mostraram-se competitivos, não queriam que fosse dado o significado das palavras em Português, estavam entusiasmadíssimos. Quando um aluno ganhou o primeiro jogo, surgiu um barulho imenso. Queriam jogar mais e mais. Estavam empolgadíssimos e quiseram que, quem fizesse “bingo” primeiro, fosse a próxima pessoa a dizer as palavras, o que mostrou que, efetivamente se envolveram na estratégia.

Foi de longe a atividade que os alunos elegeram como a que mais os ajudou na aquisição e compreensão dos *falsos amigos*. Mais de metade da turma (15 alunos, o que corresponde a 58%) indicaram que esta foi a atividade que mais os ajudou neste percurso dos *falsos amigos*. Explicam essa opção com as repetições de palavras, com a necessidade de estarem atentos e associar a palavra escrita e pronunciada às imagens que tinham diante de si, e ainda ao espírito de competição que se gerou no decorrer da atividade.

Após esta atividade, os alunos realizaram a 1ª ficha de recolha de dados. De uma forma geral estavam nervosos, pois tinham medo de falhar. No final, consideraram-na, de uma forma geral, bastante acessível.

Quando confrontados, no momento da sua correção, com algumas falhas que foram gerais à turma, mostraram surpresa e referiram que tinha sido falta de atenção e, principalmente distração.

- **Conhecer *falsos amigos* relacionados com o corpo humano;**

- **Identificar *falsos amigos* em textos orais.**

O visionamento do vídeo foi um momento verdadeiramente interessante. O vídeo foi deveras motivador. Os alunos estavam fixos ao ecrã, tentando compreender tudo e queixando-se de quem se ria, pois não permitia que ouvissem todas as palavras. A segunda vez que puderam ver o vídeo, tentaram fazer a lista das palavras que achavam ser *falsos amigos*. A atividade foi muito produtiva. Houve 10 alunos que compreenderam 17 dos 18 *falsos amigos* existentes. O grupo turma pode identificar todos os *falsos amigos*. E quiseram rever o vídeo uma vez mais, depois de feita no quadro a lista das palavras que causaram equívoco. Riram-se e alertaram-se uns aos outros dos equívocos que podem existir em duas línguas tão próximas como o Português e o Espanhol. Referiram: “olha a figura que nós fazemos por acharmos que falamos Espanhol... Isto nem portunhol é...”

7 alunos, ou seja, 27% dos discentes da turma referem que a projeção do vídeo foi uma das atividades que mais os ajudou na compreensão dos *falsos amigos*.

A música “La Bomba” do grupo Azul, azul era já conhecida de grande parte dos alunos. A coreografia somente 6 alunos a sabiam. Com a visualização do vídeo foi possível constatar o interesse e motivação dos alunos a cantar e a dançar. Foi possível também compreender que as meninas se mostraram bem mais envergonhadas que os rapazes. Elas, com 2 exceções, limitaram-se a cantar, eles, quase todos (somente 3 não o fizeram), dançaram e cantaram. Foi um momento ótimo de consolidação vocabular.

42% dos alunos (11) menciona ter gostado muito da canção, não só de a cantar e de ver o vídeo, mas também de ter tido a oportunidade de fazer a sua coreografia. Referem que esta atividade os ajudou na aquisição e compreensão deste campo lexical específico.

4ª Sessão

08/05/2012

- **Avaliar e consolidar os conhecimentos adquiridos;**
- **Compreender a visão e postura dos alunos relativamente aos *falsos amigos*.**

Para consolidar o vocabulário abordado, realizou-se o ‘jogo do enforcado’. À semelhança do que havia sucedido com o ‘jogo do bingo’, houve bastante competição entre os alunos, que foram muito participativos e que demonstraram bastante interesse pela atividade. No inquérito, 27% dos alunos referem que foi uma estratégia útil na memorização dos *falsos amigos*. É uma atividade a que os alunos aderem, de uma forma geral muito bem, apesar de se necessitar de impor desde o início regras bem específicas. O jogo decorreu bastante bem, com os alunos entusiasmados e bastante concentrados em decifrar os espaços que originariam palavras no quadro. Foi um momento de descontração, de empatia e de diversão, onde os alunos lutaram por descobrir as palavras ocultas e para irem, de seguida ao quadro escreverem eles próprios uma palavra mais.

A 2ª ficha de recolha de dados foi mais um momento de algum nervosismo.

A turma em causa é composta por alunos que criam alguma ansiedade em momentos de avaliação de conhecimentos. De um modo geral, consideraram a 2ª ficha de recolha de dados também muito acessível.

De forma a terminar estas notas de campo, urge referir, uma vez mais, a heterogeneidade inerente a esta turma. Sentí que, em vários momentos, houve alguns alunos que desmotivaram e que não se empenharam nas tarefas propostas.

Quatro alunos em particular mostraram uma apatia generalizada, que se converteu em falta de interesse e ausência de empenho nas atividades propostas.

Um dos alunos, no qual notei um desinteresse pelas atividades e que, por vezes, evidenciou um comportamento perturbador, beneficiou no ano passado de um Plano

Educativo Individual, estando ao abrigo do Decreto-Lei 3 / 2008 de 7 de janeiro. O Conselho de Turma considerou que o aluno conseguiria seguir o programa geral este ano letivo, mas tal não se passou. Tendo tido 6 negativas no 1º e no 2ºs períodos, o aluno desistiu da escola e deixou de investir no seu processo de ensino aprendizagem. Ainda que me mantivesse em contacto com o seu encarregado de educação e, em parceria tentássemos fazer com que o aluno se esforçasse por superar as suas dificuldades, tal não sucedeu.

Outros três alunos que não se mostraram interessados pelas atividades, sofrem de hiperatividade. Problemas pessoais graves afetaram o seu percurso escolar. Tentei, enquanto professora e diretora de turma ajudar a ultrapassar a situação. A verdade é que essa condicionante em casa condicionou o seu empenho no ano letivo. Muitas vezes os alunos mostraram-se desinteressados, desanimados. Outro problema adveio do esquecimento de tomar a medicação para a hiperatividade. Contatei os encarregados de educação, que assumiram estar conscientes de que os filhos, por vezes, não tomavam os medicamentos. Alerttei-os para os constrangimentos que daí poderiam advir, mas a situação prolongou-se até ao final do ano letivo.

Por fim tenho de fazer referência às duas alunas com Necessidades Educativas Especiais que, embora muito interessadas, não puderam acompanhar as atividades com a facilidade da generalidade dos seus companheiros. Porém, mantiveram-se empenhadas em superar as suas dificuldades.

**ANEXO 10 - ANÁLISE ESQUEMATIZADA DA PRIMEIRA (1ª)
FICHA DE RECOLHA DE DADOS**

Análisis de la Primera (1ª) Ficha de Recogida de Datos

1. Las siguientes frases tienen errores de vocabulario. Haz su corrección.

Frases	Respostas dadas incorretamente / ocorrência	Não respondeu	Respostas erradas	Respostas corretas
a. Me quedo aquí un <u>bocadillo</u> . (ratito / rato)	- me quedo aquí un pan. (7) - me quedo aquí un bocadito. (2) - me quedo un bocadillo. (3) - me quiero aquí un bocadillo. (1) - I quedo aquí un bocadillo. (1) - Me gusta aquí un bocadillo. (1)	7	15	4
b. Dame un <u>copo</u> de zumo. (vaso)	- Quiero un copo de zumo. (1)	2	1	23
c. Los <u>talleres</u> están en la mesa. (cubiertos)	- Los talleres están en cima de la mesa(2)	5	2	19
d. Pon la <u>toalla</u> en la mesa para que podamos comer. (mantel)	- Pon la toalla en la mesa para que podamos ciar (1) - Pon la toalla de mesa en la mesa para que podamos comer (1)	4	2	20

2. Traduce las siguientes palabras al portugués.

Frase 1	Tradução incorreta / ocorrência	Sem tradução	Respostas erradas	Respostas corretas
Loro	---	1	0	25
Seta	Flecha (1)	1	1	24
Granada	Clube de España (1)	1	1	24
Exquisito	---	7	0	19
Cena	Cinema (1)	2	1	23
Galleta	---	0	0	26
Presunto	Presentir (2) Sujeito (1) Culpado (1) Arguido (1) Presumo (2) Sujeito (2)	1	9	16
Paquete	---	6	0	20
Lentillas	---	3	0	23
Polvo	Polvo (1) Pulpo (1)	2	2	22
Bote	Garrafa (5) Pacote (1)	0	6	20
Doce	Marmelada (8) Mermelada (2) Mermalada (1) Doce (2)	9	13	4

3. Escribe las siguientes palabras al español:

Frase 1	Tradução incorreta / ocorrência	Sem tradução	Respostas erradas	Respostas corretas
Sobremesa	Prato (1) Prostes (1)	7	2	17
Jantar	Ceia (1)	1	1	24
Lanche	Lanche (1)	8	1	17
Louro	Ensalada (1) Loro (1)	4	2	19
Ameixa	Amexa (1) Cucinka (1)	8	2	16
Salgada	Ensalada (4)	2	4	20
Garrafa	Botel (1) Bollell (1) Bote (5) Garrafão (2)	4	9	13
Talheres	Talleres (2)	4	2	20
Polvo	Pulvo (1) Pollo (1) Jamón (1) Polvo (1)	1	4	20
Sementes de girassol	---	4	0	22
Oleo	---	3	0	23
Garrafão	Garra (1) Bote (1) Botella (1)	4	3	21

4. Elige La opción correcta para terminar las siguientes frases.

Frases	Respostas dadas incorretamente / ocorrência	Respostas erradas	Respostas corretas
a. El loro es... i. Muy bueno para aliñar la comida ii. Un pájaro tropical iii. Un tipo de ensalada	i. Muy bueno para aliña la comida (1) iii. Un tipo de ensalada (0)	1	25
b. Quiero un pan... i. De forma ii. De molde iii. cuadrado	i. De forma (6) iii. Cuadrado (3)	9	17
c. Quiero un... i. Bote de chicle ii. Pacote de chicle iii. Paquete de chicle	i. Bote de chicle (3) ii. Pacote de chicle (2)	5	21

**ANEXO 11 - ANÁLISE ESQUEMATIZADA DA SEGUNDA (2ª)
FICHA DE RECOLHA DE DADOS**

Análisis de la Segunda (2ª) Ficha de Recogida de Datos

1. ¡Iguales pero diferentes! En medio de todas esas palabras, hay seis que no tienen el mismo significado en español y en portugués. Descúbrelas y haz su traducción.

	Descobre a palavra	Descobre e traduz corretamente	Erro de tradução	Descobre mas não traduz	Não descobre a palavra
Talón	14	9	Tomozelo (3) Talam (1)	1	12
Mano	20	20	---	---	6
Cadera	18	17	Cintura (1)	---	8
Pelo	12	11	Cabeça (1)	---	14
Rodilla	21	16	Canelas (1) Rotola (1)	3	5
Cuello	21	20	2	1	5

2. Subraya la palabra intrusa de cada conjunto. Haz su traducción.

Frase 1	Identifica intruso	Não identifica o intruso	Não traduz	Traduz Corretamente	Tradução errada
Conejo	22	4	3	19	0
Mejillones	11	15	7	4	0
Pastillas	22	4	3	12	Medicamentos (1) Pastilhas elásticas (1) Pastilhas (5)

3. Haz corresponder cada palabra en español con su significado en portugués.

Correspondencia correcta	Correto	Incorreto	Não respondeu
Guisantes – ervilha	18	Feijões (2) Floco de neve (1) Salsa (1)	4
Gajo – gomo	20	Molho (4)	2
Judias – feijões	16	Ervilhas (2) Floco de neve (2) Molho (1) Gomo (1)	4
Pavo – peru	22	Ananás (1) Ervilhas (1) Feijões (1)	1
Piña – ananás	24	Peru (1)	1
Perejil – salsa	7	Molho (8) Gomo (3) Floco de neve (2) Feijões (1) Peru (1)	4
Copo – floco de neve	19	Gomo (2) Ervilhas (1) Peru (1)	3
Salsa - molho	9	Salsa (12) Feijões (1)	4

**ANEXO 12 – PLANIFICAÇÃO DA PRIMEIRA AULA
ASSISTIDA**

Para gustos y comidas

Unidad Lectiva 6

2011-2012



Asignatura: Español

Curso: 7º

Grupo: F

Fecha: martes, el 17 de abril de 2012

Profesora: Isabel Capela

Agrupamento de Escolas de Anadia



Profesora <i>Isabel Capela</i>	SITUACIÓN DE APRENDIZAJE		
	Curso	Unidad Lectiva	Tiempo
	7º	<i>La hora y la rutina diaria</i>	<i>8 lecciones</i>

OBJECTIVOS GENERALES	CONCEPTOS ORGANIZADORES
-----------------------------	--------------------------------

<p>13. Preguntar y decir la hora 14. Describir su rutina diaria. 15. Preguntar por la rutina de alguien. 16. Usar con corrección los verbos reflexivos. 17. Usar correctamente los verbos irregulares en Presente de Indicativo. 18. Conocer horarios, costumbres y estereotipos españoles.</p> <p style="text-align: center;">¡OJO! – a lo largo de esta unidad didáctica existe la preocupación de desarrollar la producción / expresión oral y escrita y también comprensión oral y escrita.</p> <p style="text-align: center;">Aunque se busque un equilibrio entre la forma y el uso de la lengua, el objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa.</p>	<p>7. La hora y los horarios; 8. La rutina diaria. 9. Los verbos reflexivos. 10. Los verbos irregulares en Presente de Indicativo.</p>
---	---

CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS / CULTURALES
-------------------------------	--------------------------------	--

<p>4. Preguntar y decir la hora; 5. Describir acciones y actividades habituales; 6. Expresar la frecuencia con que se hace algo.</p>	<p>5. Presente de indicativo (verbos irregulares); 6. Verbos reflexivos; 7. Adverbios y expresiones de frecuencia.</p>	<p>8. Actividades cotidianas y de ocio; 9. Partes del día; 10. Meses del año; 11. Días de la semana; 12. Los horarios, costumbres y estereotipos sobre España y los españoles; 13. El lenguaje no verbal; 14. Literatura: Juan José Millás.</p>
--	--	---



METODOLOGIAS PRIVILEGIADAS	RECURSOS	EVALUACIÓN FORMATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo interactivo con los alumnos - Ejercicios en parejas - Ejercicios de memorización - Búsquedas en internet - Ejercicios de comprensión auditiva - Ejercicios de producción oral - Ejercicios de lectura e interpretación - Ejercicios de escritura - Registros en el cuaderno - Visualización de videos - Visualización y análisis de <i>PowerPoint</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Además del libro del alumno, se hará uso de: • Escolavirtual; • Powerpoint; • Video ELE • Aveteca (Centro Virtual Cervantes); • Rayuela (Centro Virtual Cervantes). 	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita; • Comprensión oral y escrita; • Observación continua y directa de los alumnos (listado de verificación); • Interacción profesor alumnos y alumnos profesor; • Creatividad en las respuestas; • Puntualidad; • Comportamiento en la clase; • Interés manifestado en las actividades; • Participación espontánea y pertinente. • Organización del grupo.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Competencias	Contenidos	Objetivos Específicos	Estrategias / Actividades	Recursos	Lecciones n.º 58 y 59	Evaluación
Producción / expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar y decir la hora; • Describir acciones y actividades habituales; • Presente de indicativo (verbos irregulares); • Verbos reflexivos; • Actividades cotidianas y de 	<ul style="list-style-type: none"> • Pregunta y dice la hora correctamente; • Describe su rutina y pregunta por la rutina de un compañero; • Usa con corrección los verbos reflexivos en Presente de Indicativo; • Usa con corrección los 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar a los alumnos y hacer el registro del sumario en la pizarra. Sumario: Ejercicios con la hora. Repaso del vocabulario de la rutina diaria. Repaso de los verbos irregulares en Presente de Indicativo. Lectura e interpretación del texto “La rutina de la familia Fernández” Ejercicio de escritura – la rutina diaria. • Proyectar una imagen de un reloj y, con la ayuda de los alumnos, rellenar 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno; • Ordenador • Proyector; • Pizarra; • Tiza; • Borrador; • Cuadernos de los alumnos; • Bolígrafos; • Lápices; • Gomas de 	90 m. (3ª y 4ª clases)	<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral y escrita; • Comprensión oral y escrita; • Observación continua y directa de los alumnos (listado de verificación); • Interacción profesor alumnos y alumnos profesor;



Comprensión oral	ocio; • Partes del día;	verbos irregulares en Presente de Indicativo; • Aplica con corrección el vocabulario de las actividades cotidianas y de la hora.	los huecos. • Realizar una ficha sobre la hora. • La corrección de la ficha será hecha oralmente por los alumnos y las soluciones de corrección apuntadas en la pizarra por los mismos. • Con recurso a un <i>PowerPoint</i> , recordar el vocabulario de la rutina diaria. • Junto con el repaso del vocabulario de la rutina, y con recurso a la pizarra, repasar también los verbos reflexivos y los verbos irregulares. Los alumnos registrarán todo lo que se escribe en la pizarra en sus cuadernos. • Leer el texto “La rutina de la familia Fernández” y contestar a las preguntas en parejas primero y después en grupo. • Por fin, poner en práctica lo que ha sido tratado en clase, con un ejercicio de escritura, que será corregido en la pizarra.	borrar; • Fichas de trabajo;	• Creatividad en las respuestas; • Puntualidad; • Comportamiento en la clase; • Interés manifestado en las actividades; • Participación espontánea y pertinente. • Organización del grupo.
Producción escrita					
Comprensión escrita					
Producción oral					
Expresión oral					
Comprensión escrita					
Producción escrita					

