

Ana Maria de Loureiro Almeida

# O ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO NA AULA DE ELE COM RECURSO AO VÍDEO

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor António Apolinário Caetano da Silva Lourenço, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

# O ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO NA AULA DE ELE COM RECURSO AO VÍDEO

## Ficha Técnica:

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de estágio</b>
<b>Título</b>	<b>O ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO NA AULA DE ELE COM RECURSO AO VÍDEO</b>
<b>Autora</b>	<b>Ana Maria de Loureiro Almeida</b>
<b>Orientador</b>	<b>Prof. Doutor António Apolinário Caetano S. Lourenço</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>Vogais:</b> <b>1. Doutor António Apolinário Caetano S. Lourenço</b> <b>2. Doutora Maria Luísa Aznar Juan</b> <b>2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Inglês e de Espanhol</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>15-09-2014</b>
<b>Classificação</b>	<b>18 valores</b>





UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# Índice

Introdução.....	2
I. O Contexto.....	3
1. O contexto geográfico, cultural e socioeducativo.....	3
1.1. O contexto envolvente: dados geográficos, históricos e culturais.....	3
1.2. A escola.....	5
1.2.1. A sua história.....	5
1.2.2. O Projeto Educativo.....	6
1.2.2.1. A orgânica da escola.....	6
1.2.2.2. O corpo docente.....	7
1.2.2.3. O corpo discente.....	7
2. A professora estagiária e a turma da prática pedagógica.....	8
II – Reflexão crítica sobre a prática pedagógica.....	9
III – O ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE com recurso ao vídeo.....	14
1. O ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE.....	14
1.1. A competência comunicativa e as suas implicações na aprendizagem de ELE.....	15
1.2. O contributo do enfoque lexical no ensino-aprendizagem do léxico em ELE.....	16
1.3. Definição do conceito de unidade lexical.....	17
1.4. Definição dos conceitos de competência lexical e de léxico mental.....	19
1.5. Critérios para a seleção do léxico a ensinar nas aulas de ELE.....	21
1.6. Estratégias para o ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE.....	24
2. O recurso ao vídeo na aula de ELE.....	27
2.1. O contributo do vídeo enquanto recurso didático.....	27
2.2. Critérios de seleção.....	30
2.3. Propostas de atividades a desenvolver com material audiovisual.....	31
2.4. Propostas didáticas para o ensino-aprendizagem do léxico com recurso ao vídeo na aula de ELE.....	33
Conclusão.....	39
Bibliografia.....	40
Anexos.....	43

## Introdução

Neste relatório de estágio, apresento o desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada do 2º ano de Mestrado da área de Espanhol, realizada durante o ano letivo de 2013-2014 na Escola Secundária Alves Martins (ESAM), em Viseu.

O corpo do presente relatório divide-se em três partes. Na primeira, procuro descrever o meio socioeducativo, abordando aspetos relacionados com algumas especificidades do concelho de Viseu, da escola, da comunidade escolar e da turma a que fui afeta, pois é determinante conhecer o contexto social do concelho em que os alunos vivem, em termos económicos, geográficos e culturais, bem como o contexto socioeducativo e cultural da escola que os discentes frequentam. Na segunda parte, teço algumas considerações sobre a prática pedagógica, partilhando reflexões e descrevendo a minha ação ao longo do ano enquanto estagiária na ESAM. A terceira parte desenvolve o tema monográfico “*O ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE com recurso ao vídeo*”, que pretende demonstrar a validade do material audiovisual como estratégia de ensino-aprendizagem do léxico de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Num primeiro momento, efetua-se um enquadramento teórico do tema, nomeadamente no respeitante aos conceitos de competência lexical e de léxico (definição, critérios de seleção, estratégias para o seu ensino), abordando-se também alguns critérios metodológicos para a utilização didática do vídeo, as suas características e funções, terminando com a apresentação e o comentário reflexivo de algumas propostas de abordagens pedagógicas do vídeo no ensino do léxico, implementadas ao longo do ano na turma a que fui afeta. Este relatório resulta da preciosa colaboração do Professor Doutor António Apolinário Lourenço, que me auxiliou e orientou na escolha do projeto didático-científico, bem como na bibliografia selecionada para o tema e estruturação do trabalho.

Numa sociedade cada vez mais dependente das novas tecnologias, urge saber dominar as ferramentas informáticas e eletrónicas que estão ao nosso dispor, de forma a facilitar as aprendizagens nos discentes e criar aulas mais agradáveis. O estudo desenvolvido sobre o tema monográfico escolhido procura, assim, validar os benefícios do recurso ao vídeo para o ensino-aprendizagem do léxico de ELE, dado tratar-se de uma ferramenta didática que proporciona um *input* linguístico e cultural autêntico, actual e muito rico e que, atendendo às suas potencialidades, permite, em última instância, desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Neste trabalho o termo “vídeo” corresponde, em sentido lato, ao conceito de documentos audiovisuais (programas de televisão, séries de ficção, noticiários, curtas-metragens, documentários, vídeos musicais, anúncios publicitários, etc).

A temática abordada já há muito suscitara o meu interesse, no sentido de procurar variar estratégias, mas, sobretudo, com vista a incrementar a motivação dos alunos, recorrendo a meios com os quais contactam diariamente, de forma a tornar a aula mais atrativa, dinâmica, fomentando deste modo um maior envolvimento dos discentes, uma participação mais ativa, resultando numa aprendizagem do léxico mais eficiente.

# I – O Contexto

## 1. O contexto geográfico, cultural e socioeducativo

Início esta secção do relatório com um retrato do meio geográfico, cultural e socioeducativo no qual decorreu o estágio pedagógico, começando por caracterizar a cidade de Viseu, seguindo-se uma breve apresentação da história da Escola Secundária Alves Martins (ESAM), referindo ainda a sua oferta formativa, antes de abordar os seus órgãos, o corpo docente e o corpo discente, dando uma ênfase especial à turma na qual realizei a prática pedagógica supervisionada.

### 1.1. O contexto envolvente: dados geográficos, históricos e culturais

On tient toujours du lieu dont on vient.<sup>1</sup>

Tal como menciona La Fontaine, o homem está irremediavelmente ligado às suas origens, pela educação que recebeu e pela matriz cultural que foi absorvendo. Daí a importância de caracterizar o meio, pois, se queremos conhecer verdadeiramente os nossos alunos, devemos também apreender de que forma o meio em que se inserem influi positiva e/ou negativamente na sua forma de ser e no seu desempenho escolar.

Viseu, capital do distrito com o mesmo nome, situa-se na região Centro e sub-região de Dão-Lafões. O município limita a norte com Castro Daire, a nordeste com Vila Nova de Paiva, a leste com Sátão e Penalva do Castelo, a sueste com Mangualde e Nelas, a sul com Carregal do Sal, a sudoeste com Tondela, a oeste com Vouzela e a noroeste com São Pedro do Sul.

Para além de sede de distrito e de concelho, Viseu é também sede de diocese e de comarca, albergando diversos serviços estatais. A cidade apresenta uma posição central em relação ao distrito e ao município, localizando-se no chamado “Planalto de Viseu”. Segundo a informação disponibilizada na página da câmara municipal<sup>2</sup>, o município tem uma superfície de 507,1 km<sup>2</sup> e, após a recente reforma administrativa, passou a contar com 25 freguesias (urbanas, periurbanas e rurais) em vez das anteriores 34. A Escola Secundária Alves Martins que, antes, pertencia à freguesia de Coração de Jesus passou a fazer parte da nova União de freguesias de Viseu (juntando numa só as anteriores freguesias de Coração de Jesus, Santa Maria e São José).

Segundo o Portal da cidade<sup>3</sup>, Viseu contaria com 47 250 habitantes, de acordo com os dados dos Censos 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE), sendo que a população residente no concelho tem vindo a aumentar. De salientar, contudo, que, devido à crise

---

<sup>1</sup> Jean de La Fontaine, in <http://www.mon-poeme.fr/citations-jean-de-la-fontaine/> (consultado em 24-06-14)

<sup>2</sup> <http://www.cm-viseu.pt/> (consultado em 01-04-14)

<sup>3</sup> <http://www.cidadeviseu.com/mapa-de-viseu> (consultado em 01-04-14)

económica, muitos residentes têm emigrado, já sem contar com outro fator preocupante que se prende com o envelhecimento da população, pois já em 2009 a população com mais de 65 anos apresentava efetivos em número superior à população jovem.

Ainda de acordo com os dados da página da câmara municipal, Viseu é também o centro comercial da Beira. O setor agrícola distingue-se sobretudo pela produção hortícola, fruta (maçã) e viticultura, salientando-se os vinhos maduros Dão e os verdes de Lafões. A atividade industrial baseia-se em empresas de média dimensão, que produzem sobretudo têxteis, mobiliário, metalurgia, máquinas e equipamentos industriais, agroquímicos e componentes automóveis, destacando-se empresas com projeção nacional, tais como a Visabeira (maior grupo empresarial do país). Ainda assim, a maioria da população ativa trabalha no setor dos serviços (83%).

No que diz respeito aos níveis de escolarização, o Diagnóstico Social do Concelho de Viseu da câmara municipal<sup>4</sup> salienta que os residentes das freguesias urbanas ou periurbanas do concelho apresentam níveis de instrução superiores aos que residem nas freguesias rurais. Assim, a baixa escolaridade/qualificação profissional continua a ser um entrave à entrada no mercado de trabalho, pelo que as escolas do 3º ciclo e secundárias da cidade, bem como o Instituto de Educação e Formação Profissional (IEFP), têm promovido diversas modalidades de formação profissional, como os cursos de aprendizagem, os cursos de educação e formação para jovens, os cursos de especialização tecnológica, os cursos de educação e formação para adultos ou ainda a validação e certificação de competências, de modo a aumentar os níveis de escolaridade e combater o abandono escolar.

A larga oferta cultural existente, da qual se destacam os museus, entre os quais o Museu Grão Vasco, que alberga as obras do artista Vasco Fernandes, a Biblioteca Municipal D. Miguel da Silva, o Teatro Viriato, com os seus espetáculos de cariz contemporâneo, visam também formar cidadãos mais informados, mais críticos e com uma intervenção mais ativa na sociedade.

O Projeto “Estratégia Viseu Primeiro 2013/2017” da câmara municipal de Viseu reforça a capacidade de resiliência da cidade face ao despovoamento do interior e ao contexto de crise económica, social e financeira, procurando com esta iniciativa reforçar as capacidades de atração de população e atividades, visando transformar Viseu numa “comunidade atrativa para viver, investir, trabalhar, educar, estudar e visitar”.

Para tal, contribuem também os estudos da Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor (DECO<sup>5</sup>), em 2007 e em 2011, que têm designado Viseu como a primeira das capitais de distrito portuguesas com melhor qualidade de vida. Estas potencialidades têm permitido fixar a população, apesar da interioridade, bem como desenvolver o turismo, graças às vias de comunicação.

É nesta senda de progresso que se insere o investimento nos centros educativos, verificado nos últimos anos, nomeadamente na Escola Secundária Alves Martins, com vista a diversificar a oferta formativa e promover um ensino de qualidade.

---

<sup>4</sup> <http://www.cm-viseu.pt/doc/solidariedade/DiagSocialViseu.pdf> (consultado em 01-04-14)

<sup>5</sup> <http://www.deco.proteste.pt/nt/nc/noticia/melhores-cidades-para-viver> (consultado em 01-04-14)

## 1.2. A escola

### 1.2.1. A sua história

Segundo a informação publicada na página da escola<sup>6</sup>, a Escola Secundária Alves Martins, digna representante dos antigos “estudos liceais”, em Viseu, assume-se como uma instituição com larga história, tendo já completado mais de 150 anos de atividade.

Num relatório do Conselho Superior de Instrução Pública de 28 de novembro de 1848 surge a primeira referência à constituição do Liceu de Viseu. Contudo, a sua inauguração apenas teria lugar a 14 de setembro de 1849 por ocasião da primeira reunião do Conselho Escolar do Liceu Nacional de Viseu, sob a presidência do seu primeiro Reitor, o Padre José d’Oliveira Berardo.

Antes de ocupar o atual edifício em 1948, o antigo Liceu teve diversas localizações. Começou por albergar-se no Seminário Episcopal, sendo transferido em 1868 para o Paço dos Três Escalões (atual Museu de Grão Vasco), por influência do bispo de Viseu, D. António Alves Martins, valendo-se do seu prestígio e da sua posição enquanto Ministro do Reino, ainda antes de ocupar as instalações do Colégio Sacré-Coeur (atual Escola Superior de Educação).

Proclamada a República e pelo decreto de 18 de março de 1911, o então Ministro do Interior do Governo Provisório, Dr. António José de Almeida, determina a mudança de nome de Liceu Nacional de Viseu para Liceu Alves Martins, numa homenagem ao seu benemérito protetor que foi Capelão da Armada, Doutor em Teologia, Deputado, Lente da Universidade, Enfermeiro-Mor do Hospital de S. José, Bispo de Viseu e Ministro do Reino. Ainda hoje, o Projeto Educativo da escola presta a este bispo o devido reconhecimento ao descrevê-lo como “brilhante jornalista, polemista, orador sagrado e dotado de uma invulgar cultura, benfeitor do Liceu de Viseu”<sup>7</sup>.

Mais recentemente, no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário e de acordo com as informações prestadas na página da Parque Escolar<sup>8</sup>, a Escola Secundária Alves Martins foi sujeita a uma intervenção de fundo, com vista à recuperação e melhoria das suas instalações, apetrechando-a com novos equipamentos e tecnologias inovadoras, por forma a continuar a ser a escola de qualidade exigida pela comunidade educativa. Desta intervenção resultou a remodelação dos três pavilhões, ao nível de revestimentos interiores, infraestruturas elétricas, telecomunicações... Construíram-se, ainda, dois novos corpos que albergam os núcleos laboratorial e artístico. Neste momento, a escola conta com 55 salas de aula e 12 laboratórios. Quanto aos espaços exteriores, estes foram redesenhados, o que permitiu aumentar a área arborizada.

Do passado ilustre de que a escola é depositária, destacam-se alguns nomes de alunos que viriam a desempenhar papel relevante na vida pública, académica e profissional, nomeadamente o Professor António Caetano Egas Moniz (Prémio Nobel da Medicina em 1949), José Henrique de Azeredo Perdigão (Primeiro Presidente da Fundação Calouste

---

<sup>6</sup> <http://www.esam.pt> (Consultado em 27-12-2013)

<sup>7</sup> [http://www.esam.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=56](http://www.esam.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=56) (Consultado em 27-12-2013)

<sup>8</sup> <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/064> (Consultado em 27-12-2013)



Gulbenkian) ou ainda António d'Oliveira Salazar (Ministro das Finanças e Presidente do Conselho de Ministros no Estado Novo).

Hoje em dia, a Escola Secundária Alves Martins continua a ser uma escola de referência do ensino secundário, pela qualidade da formação académica proporcionada, pelas realizações culturais e artísticas, pela ética e cidadania inculcadas nos alunos. A colaboração com várias instituições e o estabelecimento de parcerias, nomeadamente com a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), visam ainda responder de forma assertiva aos desafios cada vez mais exigentes colocados pela sociedade atual.

### **1.2.2. O Projeto Educativo**

O Projeto Educativo da Escola Secundária Alves Martins<sup>9</sup> identifica três grandes objetivos: concretizar uma gestão e liderança partilhadas, promover o desenvolvimento profissional da comunidade escolar e desenvolver políticas e práticas orientadas para as aprendizagens dos alunos. Para a sua consecução desempenham papel fundamental os diversos órgãos da escola.

#### **1.2.2.1. A orgânica da escola**

De acordo com o Documento de Orientação 2013-2014 Professores<sup>10</sup>, os órgãos de administração e gestão integram o Conselho Geral, a Direção, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica da escola, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade escolar e por assegurar a participação e representação da comunidade educativa, nos termos do decreto-lei n.º 75/2008, de 2 de abril. O Conselho Geral é presidido pelo professor Rogério Silva e é composto por 21 elementos com a seguinte distribuição: oito representantes do pessoal docente, dois representantes dos alunos, dois representantes do pessoal não docente, quatro representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes do Município, três representantes da comunidade local.

A Direção é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. É liderada pelo Diretor, o professor Adelino Azevedo Pinto, ao qual se juntam a subdiretora, a professora Ilda Simões, e três adjuntos.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e do acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Vários elementos compõem o Conselho Pedagógico: o Diretor que o preside, nove coordenadores de departamento curricular/grupo disciplinar de recrutamento, um representante dos serviços técnico-pedagógicos e dois coordenadores dos diretores de turma.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira da escola. É composto pelo Diretor que o preside, pela subdiretora e pelo chefe dos Serviços de Administração Escolar.

---

<sup>9</sup> [http://www.esam.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=56](http://www.esam.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=56) (Consultado em 27-12-2013)

<sup>10</sup> Documento de Orientação 2013-2014 Professores, Escola Secundária Alves Martins – Viseu

### **1.2.2.2. O corpo docente**

Segundo informações prestadas pela Direção, a Escola Secundária Alves Martins conta com 161 docentes do terceiro ciclo e ensino secundário, pertencendo a grande maioria ao quadro da escola, os quais são assumidos pelo Projeto Educativo como “profissionais autónomos e responsáveis, empenhados no seu desenvolvimento profissional e na criação, solidária, de condições favorecedoras de sucesso escolar e educativo de todos os seus alunos”<sup>11</sup>. O conjunto de professores distribuem-se pelos seguintes grupos de recrutamento disciplinar: Português (23 elementos), Inglês (9 elementos), Espanhol (4 elementos), História (7 elementos), Filosofia (12 elementos), Geografia (6 elementos), Economia e Contabilidade (5 elementos), Matemática (20 elementos), Física e Química (17 elementos), Biologia (17 elementos), Educação tecnológica (4 elementos), Informática (2 elementos), Artes Visuais (14 elementos), Educação Física (15 elementos), Educação Moral e Religiosa Católica (1 elemento), Educação Especial (4 elementos) e SPO (1 elemento).

### **1.2.2.3. O corpo discente**

Com base nos dados fornecidos pela Direção, a Escola Secundária Alves Martins conta com um total de 2175 alunos, definidos no Projeto Educativo como “pessoas com uma identidade própria, autónomas e responsáveis, com projetos de vida diversificados e construtores das suas aprendizagens”<sup>12</sup>.

Os alunos estão distribuídos de acordo com os ciclos de ensino e no ensino secundário segundo as áreas de prosseguimento de estudos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes) ou Cursos Profissionais. De realçar ainda os cursos noturnos que procuram formar e certificar na grande maioria dos casos trabalhadores- estudantes. Ainda assim, a escola mantém como missão prioritária o ingresso dos seus alunos no ensino superior.

Assim, o ensino básico conta com 131 alunos: 49 no 7º ano; 42 no 8º ano e 40 no 9º ano. O ensino secundário contabiliza um total de 1718 alunos: 593 no 10º ano, sendo que 25 alunos pertencem ao Curso Profissional de Técnico Audiovisual; 584 alunos no 11º ano e 541 no 12º ano. Por fim, o ensino noturno integra 26 alunos na oferta Educação e Formação de Adultos Dupla Certificação e 300 alunos no Ensino Recorrente.

Quanto à disciplina de Espanhol, esta é ministrada na escola há já largos anos. No presente ano letivo, 19 turmas têm a disciplina no currículo, sendo esta ministrada a 460 alunos.

---

<sup>11</sup> [http://www.esam.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=56](http://www.esam.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=56) (Consultado em 27-12-2013)

<sup>12</sup> [http://www.esam.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=56](http://www.esam.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=56) (Consultado em 27-12-2013)

## **2. A professora estagiária e a turma da prática pedagógica**

A minha formação inicial nas áreas de Inglês e Francês na FLUC permitiu-me integrar a carreira docente, sendo eu atualmente professora do quadro de Agrupamento de Escolas de Nelas. O surgimento cada vez mais generalizado do ensino de Espanhol na escola onde trabalho despertou o meu interesse por esta língua estrangeira, complementado pelas minhas frequentes visitas a diversas cidades e regiões de Espanha. Assim, resolvi abraçar este novo desafio de conseguir uma formação académica na FLUC na área do ensino do Espanhol.

Já na parte final deste processo surge então a prática pedagógica. A minha experiência profissional afigura-se, por um lado, como uma mais-valia, sobretudo a nível pedagógico. Contudo, por outro lado, implica uma muito maior responsabilidade na preocupação de fazer bem. De ressaltar que as responsabilidades que me cabem como profissional e as obrigações familiares com que tive de lidar no presente ano letivo complicaram, e muito, a minha tarefa, nomeadamente no que diz respeito à realização de pesquisas e trabalhos a desenvolver, sendo a força de vontade que me permitiu cumprir com as minhas obrigações.

Relativamente ao estágio pedagógico que realizei na Escola Secundária Alves Martins, no âmbito da disciplina de Espanhol, fiquei adstrita à turma do 10ºN/Q, constituída por 26 alunos (9 do sexo feminino e 17 do sexo masculino). Trata-se da junção de duas turmas (9 alunos são provenientes da turma N da área de Ciências Socioeconómicas e 17 alunos pertencem à turma Q de Línguas e Humanidades). Uma vez que estes alunos apenas se juntavam na disciplina de Espanhol, verificaram-se inicialmente alguns atritos no que respeita à integração e interação entre os alunos (sobretudo entre os rapazes), o que obviamente condicionou a dinâmica da turma.

A grande maioria dos alunos reside na área urbana de Viseu, contudo registam-se também alguns alunos provenientes de localidades mais distantes e que optaram por estudar nesta escola devido às opções disciplinares disponibilizadas, bem como à qualidade do ensino ministrado. As habilitações dos pais e encarregados de educação são muito variadas, salientando-se um número significativo de encarregados de educação com habilitação superior. Trata-se de uma turma bastante heterogénea quanto ao desempenho escolar, embora praticamente todos os alunos pretendam prosseguir estudos no ensino superior. A maioria dos alunos mostra-se motivada para o trabalho na aula, ainda mais tratando-se da lecionação de uma disciplina de iniciação, no entanto também se verificam hábitos de estudo e trabalho irregulares em casa. Os alunos referem, globalmente, a disciplina de História como a sua preferida e as disciplinas de Matemática e Português como as menos apreciadas. Quanto aos métodos de trabalho pedagógico preferidos, mencionam os trabalhos de grupo e de pares e as aulas com material áudio e vídeo, precisamente o tema que escolhi para desenvolver neste relatório.

## II – Reflexão crítica sobre a prática pedagógica

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.<sup>13</sup>

Tal como refere Augusto Cury, o educador não necessita de ser perfeito para desempenhar bem a sua função, precisa sim de ter disponibilidade mental e humildade suficiente não só para transmitir os conhecimentos que possui mas também para aprender diariamente com os seus alunos. Ensinar é um processo contínuo de atualização e de aprendizagem.

Foi, pois, com espírito de abertura e muita expectativa que encarei este 2º ano do Mestrado, no que respeita ao estágio pedagógico. Tendo já passado por uma experiência semelhante anos atrás, sabia, à partida, ser um ano de muito trabalho, esforço e aprendizagem, exigindo muita flexibilidade para conciliar as obrigações familiares e laborais com a prática pedagógica supervisionada.

Enquanto estagiária e dando cumprimento ao disposto no Plano Anual de Formação da Área de Espanhol, em conformidade com o Regulamento de Formação de Professores da FLUC, as atividades didático-pedagógicas foram concretizadas na turma do 10ºN/Q da orientadora da escola, embora tenha assistido a aulas da orientadora noutras turmas suas.

Relativamente à área do saber, creio possuir uma adequada preparação científica e pedagógica, um léxico muito diversificado e capacidade de o adequar a cada situação de comunicação e ao nível dos alunos, pelo que considero evidenciar uma boa competência linguística. Creio também dominar com segurança os conhecimentos linguísticos e culturais presentes nos conteúdos trabalhados nas aulas. Penso assim dominar as diversas competências comunicativas e os diferentes registos da língua espanhola. Procuo trabalhar corretamente os vários domínios (gramática, leitura, escrita e oralidade), através de metodologias bastante diversificadas; esforço-me por selecionar estratégias e atividades adequadas ao público-alvo e de forma a fomentar o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos e busco promover a dimensão formativa do ensino da língua espanhola, criando situações e instrumentos propícios ao enriquecimento cultural e cognitivo dos alunos e ao desenvolvimento do seu espírito crítico.

No respeitante à área do fazer, planifiquei quinze aulas de 50 minutos, esforçando-me por evidenciar correção científico-pedagógica, integrando-as devidamente na planificação anual, prevendo estratégias diversificadas e motivadoras e a utilização de materiais pertinentes, autênticos, variados, atuais e adequados ao nível e aos interesses dos alunos, os quais procurei motivar para a participação ativa nas atividades. Entreguei à orientadora as planificações das unidades didáticas atempadamente, explicitando os conteúdos a abordar, as competências a desenvolver, os objetivos a atingir e estruturando de forma lógica e coerente as diversas estratégias/atividades.

---

<sup>13</sup> Augusto Jorge Cury, *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*, Editora Pergaminho, 2006, p. 17.

Desde o início propus-me utilizar os recursos audiovisuais – tema do trabalho monográfico – para favorecer a aprendizagem de léxico e de conteúdos culturais no âmbito das várias temáticas trabalhadas ao longo do ano. Embora tenha recorrido a uma grande diversidade de estratégias e de atividades, sempre fiz questão de apresentar tarefas de pré, durante e pós visualização dos vídeos apresentados aos alunos, no sentido de confirmar a aprendizagem do léxico abordado, nomeadamente através de propostas de produção escrita, a pares ou individualmente, de forma a aplicar em contexto os conhecimentos adquiridos. Penso ter demonstrado ainda saber pesquisar e elaborar o meu próprio material, sendo que a preparação do trabalho correspondeu à sua realização.

O Plano Individual de Formação foi cumprido ao longo do ano letivo, embora sofrendo ajustes pontuais na lecionação das aulas a serem assistidas. Todo o percurso traçado e seguido no âmbito do estágio pedagógico teve em conta diversos fatores, entre os quais o Programa de Espanhol, as sugestões metodológicas, as competências a desenvolver, bem como as orientações quer da orientadora da escola, quer do orientador da FLUC, respeitando-se sempre as planificações a longo e médio prazo. Assim sendo, foram planificadas e lecionadas quinze aulas de 50 minutos na turma da orientadora a que fui afeta, de forma a trabalhar conteúdos temáticos, funcionais, gramaticais e culturais. A concretização das mesmas resultou de acordo com a planificação elaborada, fazendo o encadeamento lógico das atividades, uma correta gestão do tempo e uma criteriosa utilização dos materiais, procurando tirar o máximo proveito dos mesmos, não me limitando a copiá-los mas adaptando-os de forma correta e eficaz ao nível dos alunos e às suas características próprias.

No primeiro período, foram lecionadas quatro aulas, duas das quais versaram sobre o tema da escola, enquanto as outras duas abordaram as tradições natalícias em Espanha. No segundo período, as oito aulas lecionadas versaram sobre temas diversificados. Duas aulas estiveram relacionadas com o tema da família; uma aula abordou o tema da casa; duas aulas centraram-se sobre o tema das atividades de ócio; outras duas prenderam-se com o tema da alimentação e a última desenvolveu a temática da saúde. No terceiro período foram lecionadas três aulas. A primeira abordou o tema da saúde, a segunda a temática das compras e a última centrou-se nos meios de transporte. Creio que todas elas foram bastante agradáveis e produtivas para os alunos, os quais facilmente aderiram às tarefas propostas, sendo que os resultados foram bastante satisfatórios. Para tal, explorei os recursos de forma adequada e contextualizada, nomeadamente os meios audiovisuais e, quando o considere pertinente, usei de flexibilidade na gestão do plano previsto, adaptando-o ao ritmo e às reações dos alunos e ao próprio decorrer das aulas. Apresentei inicialmente planos de aula algo ambiciosos, devido sobretudo ao desconhecimento do ritmo de aprendizagem da turma. Consegui, no entanto, ao longo do ano determinar com mais exatidão o tempo necessário para as atividades, através de uma melhor perceção do ritmo de aprendizagem dos discentes, pelo que o plano de aula estipulado inicialmente foi sendo cumprido.

Procurei sempre que a introdução e a apresentação do tema das aulas, a transmissão dos conteúdos e a articulação das atividades fossem efetuadas de forma clara, coerente e adequada. Propus-me igualmente fomentar o diálogo e a comunicação e desenvolver a autonomia dos alunos, de forma a promover o seu desenvolvimento psicoafetivo e a propiciar uma relação pedagógica equilibrada no seio de um bom ambiente de trabalho.

Foi sempre minha preocupação criar uma relação de empatia com os alunos, identificá-los pelo seu próprio nome, reconhecer as suas dificuldades, de forma a acompanhar melhor os seus ritmos de aprendizagem. Assim, penso ter desenvolvido uma relação afetiva equilibrada com a turma, apesar da sua dimensão (26 alunos) e de alguma agitação verificada sobretudo no último período de aulas, das 17h35 às 18h25, à terça-feira, a qual procurei controlar, num ambiente de respeito mútuo. Considero, assim, ter conseguido cativá-los com uma postura afetuosa, sem ter deixado ultrapassar os limites do respeito, contribuindo desta forma para a valorização de atitudes e comportamentos que possam promover valores como a honestidade e a solidariedade.

Estive atenta aos comentários, perguntas e pedidos dos alunos, procurando corresponder aos mesmos de forma adequada, efetuando também a correção oportuna dos erros dos discentes. Penso ainda ter assumido uma postura bastante agradável na aula, sendo dinâmica, impondo ritmo e tentando fazer com que os alunos se envolvessem nas atividades, procurando apoiá-los na resolução das tarefas, de acordo com os ritmos de aprendizagem.

As tarefas realizadas, bem como o apoio prestado, deram os seus frutos, uma vez que todos os alunos da turma registaram um aproveitamento satisfatório à disciplina. Não se verificaram avaliações negativas em nenhum dos períodos letivos, registando-se, inclusive, uma evolução positiva no aproveitamento ao longo do ano, mercê da implementação de diferentes tipos de recursos, entre os quais os audiovisuais, nas aulas assistidas mas também em muitas outras aulas lecionadas pela orientadora da escola, de forma a colmatar algumas lacunas identificadas em termos de assimilação de conteúdos e também no sentido de compensar a falta de hábitos de trabalho e de estudo de alguns alunos.

Apesar de alguma agitação e conversa que tive necessariamente de controlar e contrariar, os alunos sempre foram participativos; quase sempre demonstrando vontade em colaborar ativamente nas tarefas propostas, o que acabou por proporcionar uma evolução positiva em termos de resultados escolares à disciplina. As tarefas orientadas no sentido da aprendizagem do léxico, mas também, em alguns casos, de conteúdos gramaticais, culturais e funcionais, foram eficazes, uma vez que se verificou ao longo do ano um cada vez maior à-vontade e fluidez no discurso oral dos alunos, visível nos momentos de interação na aula (professor-alunos e alunos-alunos), bem como durante as apresentações orais individuais e em grupo sobre temas diversos nos três períodos letivos. Também a nível da expressão escrita se pôde comprovar a assimilação e utilização em contextos diversos do léxico e de outras estruturas linguísticas trabalhadas, não só nos trabalhos produzidos na aula e para casa, mas igualmente nos momentos de realização das provas de avaliação escrita, cujos resultados foram, na sua globalidade, bastante satisfatórios. De realçar que as dificuldades mais assinaláveis se prenderam essencialmente com alguma falta de consolidação de estruturas gramaticais que exigiam um estudo mais aturado e que alunos mais distraídos e menos empenhados se recusaram a desenvolver.

Obviamente que após o período de interregno proporcionado pelas férias escolares de verão se verificará, certamente, no próximo ano, a necessidade de se rever e consolidar o léxico trabalhado no corrente ano letivo, para além de se introduzir novas unidades lexicais referentes a unidades temáticas correspondentes ao programa da disciplina de Espanhol do 11º Ano, nível de iniciação, por forma a aumentar o léxico mental dos alunos e a sua competência comunicativa.

Em conjunto com a minha colega de estágio, lecionei duas aulas à turma do 7ºA, relativas à celebração das tradições natalícias e do dia de São Valentim. Participei ainda em diversas atividades extracurriculares. Na biblioteca dinamizei um painel denominado *Abanico* onde, em colaboração com a minha colega estagiária, celebrámos datas festivas como o *Día de la Hispanidad, las Navidades y Los Reyes, el Día de San Valentín*, para além de divulgar curiosidades e informações culturais sobre o mundo hispânico, tais como aspetos relevantes da biografia de personalidades importantes na área do cinema ou da literatura ou ainda festas tradicionais. Para celebrar o Dia de Reis procedi à troca de presentes com os alunos do 7ºA, 10ºJ e 10ºN, promovendo a camaradagem e o respeito entre todos os elementos envolvidos. No dia 14 de fevereiro, celebrámos a data com um painel afixado junto à reprografia ilustrado com mensagens de amor e de amizade redigidas pelos alunos do 7ºA, para além de termos criado um cenário alusivo ao amor que possibilitasse tirar fotografias de amigos/namorados. Estas atividades levaram a uma grande participação dos alunos, tendo mesmo sido publicitadas no jornal da escola. Ao longo do 2º período lançámos também dois desafios aos alunos de espanhol: um destinado ao 3º ciclo, apelando à criação da bandeira mais original de Espanha, e outro para o ensino secundário, levando os alunos a apresentar fotografias de símbolos de Espanha em Portugal. Para além de desenvolver a curiosidade e o interesse pela língua e cultura espanholas, pretendeu-se também fomentar a criatividade e a autonomia dos alunos. Nos dias 12 e 14 de março e em colaboração com o outro núcleo de estágio de Espanhol da escola, dinamizámos um ciclo de cinema espanhol, com diversas sessões, no qual participaram várias turmas do 3º ciclo e do ensino secundário. Os filmes projetados (*El viaje de Carol, Niñas mal, Volver*) foram selecionados em função do público, tendo sido distribuído a cada um dos participantes um marcador de livros ilustrativo da atividade. A 24 de abril acompanhei os alunos do 10º Ano na sua visita de estudo a Valladolid ao Museu da Ciência e ao Patio Herreriano, permitindo assim estreitar laços num ambiente mais informal. A 14 de maio, promovemos uma tarde de ritmos latinos, dinamizada por duas professoras de zumba, destinada a professores e funcionários da escola. Para além de ajudar a manter a boa forma física, também foi um momento de boa disposição e divertimento partilhado pelos participantes. Todas as atividades complementares visaram desenvolver as competências linguísticas e culturais dos alunos, permitindo ainda propiciar a criação de laços num ambiente mais descontraído e informal.

Por fim, e no que à área do ser diz respeito, fui pontual e assídua e apresentei sempre atempada e criteriosamente elaborados todos os documentos referentes ao estágio. Sempre procedi à auto e heteroavaliação, procurando emitir juízos críticos e construtivos e aceitei as críticas que me foram dirigidas e as sugestões, aproveitando-as para melhorar a minha prática letiva. Penso ter mostrado espírito de iniciativa, criatividade e dinamização, tanto no respeitante aos materiais, às atividades, às aulas e às atividades extracurriculares, bem como boa capacidade de trabalho individual e em grupo e disponibilidade para realizar os trabalhos propostos.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que todas as atividades inerentes ao estágio, as quais me trouxeram uma grande gratificação pessoal, foram desenvolvidas com entusiasmo. Mantive espírito de abertura a novas propostas e formas de atuar, o que me permitiu alargar horizontes. Tive também a possibilidade de desenvolver pedagogicamente um recurso que me interessava particularmente, a saber, o vídeo na aula de língua estrangeira, que aproveitei para

trabalhar como tema monográfico no presente relatório, uma vez que a minha experiência pedagógica já me permitira apreender que o recurso a este meio despertava a atenção dos alunos, inclusive dos menos motivados, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz.

Ensinar é uma tarefa árdua mas também gratificante, pois exige do docente o domínio do saber (o conjunto de conhecimentos relativos à sua área pedagógica), o domínio do saber fazer (as técnicas indispensáveis à transmissão dos conhecimentos para desenvolver as várias competências nos alunos), o saber ser (relativo às características pessoais do docente), sem descurar o saber estar (as suas relações interpessoais). Na verdade, as características humanas do docente tornam-se fundamentais na arte de ensinar, como refere Augusto Cury.

Um professor influencia mais a personalidade dos alunos  
pelo que é do que pelo que sabe.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Augusto Jorge Cury, *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*, Editora Pergaminho, 2006, p. 141.



### **III – O ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE com recurso ao vídeo**

#### **1. O ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE**

Do papel fundamental que sempre atribuí ao ensino do léxico e do recurso cada vez mais frequente aos audiovisuais nas aulas de ELE resultou o tema monográfico que escolhi para desenvolver neste relatório: *O ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE com recurso ao vídeo*. O objetivo principal consiste em demonstrar como se pode abordar de forma contextualizada e atrativa um conteúdo incontornável como o ensino do léxico quando se pretende o domínio de uma língua estrangeira, através do desenvolvimento da competência comunicativa. Bom exemplo disso é a atitude dos novos aprendizes de uma Língua estrangeira (LE). A sua preocupação mais imediata prende-se com a aprendizagem de léxico básico para poder comunicar em situações do quotidiano, pois não se chega a conhecer nenhuma língua sem dominar o seu léxico.

Diversos autores, como Gómez Molina (2004: 491) e Alonso (2012: 32-33), realçam, no entanto, que nem sempre o léxico teve a relevância que merece no âmbito do ensino-aprendizagem de LE. Durante muitos anos, o papel principal coube ao ensino da gramática, ficando relegado para segundo plano o ensino do léxico que normalmente se apresentava através de longas listas elaboradas por ordem alfabética, acompanhadas da sua tradução em língua materna, pressupondo-se que a interiorização desse vocabulário descontextualizado por parte do aluno bastaria para possibilitar um domínio efetivo da LE.

Em boa verdade, é preciso reconhecer que a gramática e o léxico se complementam e ambos são essenciais para que uma comunicação válida se estabeleça. Contudo, também convém reconhecer que, por vezes, basta recorrer a algumas palavras soltas, como *sí, no, comida, agua...*, para que a informação pretendida seja transmitida. Podemos, além disso, dominar todas as regras gramaticais de uma língua sem por isso conseguirmos comunicar. Por conseguinte, é em torno ao domínio do léxico que se constroem as capacidades comunicativas do aluno. A aprendizagem do léxico será a base para se atingir um bom domínio linguístico. Tal como uma criança que aprende a língua materna através do uso de palavras soltas, o estudante de LE focalizar-se-á na aprendizagem do léxico para poder comunicar. Assim, como refere Rodríguez González (2006:3),

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

Seguidamente, para explicitar o relevo concedido ao léxico nos estudos mais recentes, abordar-se-á a relação entre a competência comunicativa e o ensino do vocabulário, debruçando-me de seguida sobre o enfoque que mais valoriza a sua aprendizagem, a saber o enfoque lexical, antes de definir o conceito de *léxico* mais valorizado pelos linguistas e o

papel que a competência lexical assume no âmbito do processo comunicativo. Posteriormente serão enunciados alguns critérios a ter em conta na seleção do léxico a ensinar nas aulas de ELE, bem como algumas estratégias para que a sua aprendizagem se torne o mais eficiente possível.

### **1.1. A competência comunicativa e as suas implicações na aprendizagem de ELE**

Muito se alterou no ensino das línguas estrangeiras ao longo das últimas décadas. O próprio objetivo da aprendizagem de LE nesta Europa plurilingue foi redefinido, visando atualmente, segundo Llobera, citado por Días-Corrado (2004: 247), a aquisição da competência comunicativa e cultural, por forma a facilitar a comunicação entre os seus falantes. Hoje, nas palavras de Fernández López (2004: 412), aprender uma língua estrangeira consiste em aprender a comunicar com ela.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – QCERL - (2001: 156), da autoria do Conselho da Europa, veio reforçar esse objetivo, delineando de forma clara e estruturada os diversos níveis de domínio no âmbito da aprendizagem das LE, descrevendo exaustivamente as competências gerais e comunicativas que os alunos devem desenvolver. Tal como refere Gutiérrez Rivilla (2004: 622), o QECRL fomentou a implementação de novas metodologias no ensino das LE que conduziram ao desenvolvimento do enfoque comunicativo, o qual descreve hoje em dia os programas de ensino de línguas com base nas competências comunicativas, tendo por objetivo a ação, a comunicação. Para a sua concretização, e ainda segundo Gutiérrez Rivilla (2004: 630), serão postas em prática atividades de caráter comunicativo de expressão oral e escrita e de compreensão oral e escrita, mas também de interação oral e escrita, de mediação na comunicação e de compreensão audiovisual. Pretende-se que a aprendizagem da LE permita ao aluno comunicar de forma efetiva, valorizando-se não só o produto mas também o processo de aprendizagem.

De acordo com Melero Abadía (2004: 691), o modelo de competência comunicativa mais utilizado nas últimas décadas deve-se a Canale, o qual engloba quatro competências relacionadas entre si: a linguística ou gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. Mais tarde acrescentar-se-ão outras duas: a sociocultural e a social.

O QECRL veio recentrar o âmbito da competência comunicativa, a qual se restringiu às componentes linguística (que inclui as competências lexicais, gramaticais, semânticas, fonológicas, ortográficas e sintáticas), sociolinguística (relacionada com as condições sociais e culturais de uso) e pragmática (relativa às funções comunicativas, de organização e de estruturação do discurso). Cenoz Iragui (2004:462) chega mesmo a denominar como *multicompetência* as novas exigências colocadas aos estudantes de línguas estrangeiras, pois, para além de aprender a língua num contexto adequado, devem também ser capazes de transmitir e compreender intenções comunicativas, elaborar e compreender textos orais e escritos, para além de dispor de recursos para superar as dificuldades de comunicação.

Em resumo e ainda segundo Melero Abadía (2004: 702-703), o enfoque comunicativo veio alterar significativamente o ensino das LE, tornando-se num conceito fundamental para a

sua aprendizagem. Entre outras implicações pedagógicas, o ensino passou a centrar-se no aluno, sendo que a língua é encarada como um instrumento de comunicação, através do qual se pretende desenvolver a competência comunicativa do aluno e a sua autonomia. Para além da importância concedida à componente intercultural, o ensino do léxico adquire um papel de muito maior relevo, tornando-se preponderante para uma comunicação eficiente. Nesse sentido, procede-se a uma seleção do léxico mais frequente e produtivo e a uma aprendizagem contextualizada do vocabulário, com recurso à introdução de textos e documentos autênticos, entre os quais os documentos audiovisuais.

## **1.2. O contributo do enfoque lexical no ensino-aprendizagem do léxico em ELE**

Embora o estudo da gramática seja importante para comunicar logicamente, o léxico é imprescindível para dar sentido à comunicação. Assim acontece quando viajamos ao estrangeiro: um discurso gramaticalmente incorreto pode não inviabilizar à partida a comunicação, ao passo que a falta de domínio do vocabulário pertinente impossibilita a compreensão da mensagem que se pretende transmitir. A mudança de atitude dos linguistas e docentes face ao léxico deve-se, em grande parte, aos enfoques que ganharam preponderância no ensino das LE, nomeadamente o enfoque lexical.

Neste contexto, diversos autores, entre os quais Lewis e Nation, referidos por Higuera García (2004: 7-9), reforçam a primazia do ensino do léxico, bem como a adoção de metodologias específicas, de forma a melhorar a competência lexical dos alunos. Sem descuidar a importância da aprendizagem implícita do léxico a partir dos contextos comunicativos, nos quais o aluno é sujeito a uma grande quantidade de informação oral e escrita com base em atividades de compreensão, reconhece-se a necessidade de momentos de estudo explícito do léxico para se ambicionar poder vir a dominar uma LE. Por outro lado, Lewis explicitou outro fundamento-base do enfoque lexical, a saber, o ensino e a memorização por parte dos alunos de segmentos lexicais (*chunks*), isto é, unidades de significado e não de simples palavras isoladas, já que na memória não se armazenam palavras isoladas mas unidades de significado mais amplas. Segundo este,

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

Ainda de acordo com Lewis, o professor deverá dirigir a atenção do aluno para as combinações sintagmáticas que incluem as colocações e as expressões idiomáticas, isto é, as palavras que normalmente aparecem juntas numa frase, bem como as chamadas expressões institucionalizadas, ou seja, as palavras que habitualmente se associam a um determinado contexto. Esta informação permite ao aluno formar redes de significados entre as palavras, o que favorece a aprendizagem e a posterior recuperação do léxico. Neste sentido, Howard, também ele mencionado por Higuera García (1997: 47), reforça a vantagem das combinações sintagmáticas, pois:

1. Uma palavra adquire um significado específico em função do termo com o qual se combina: por exemplo *comida fuerte* = [intensidade de sabor], no entanto na expressão *persona fuerte* = [com força física].
2. As combinações sintagmáticas permitem-nos conhecer os grupos de palavras com os quais uma palavra se pode combinar: por exemplo *regar* → *el césped, las plantas, ...*
3. O seu ensino ajuda a compreender as metáforas: depreendemos o significado de *premonición de hielo* porque conhecemos as combinações sintagmáticas normais da palavra *premonición*, a saber, *muerte, desastres, ...*
4. Nalguns casos, a presença de uma palavra implica o aparecimento de outra: por exemplo *el caballo relincha*.<sup>15</sup>

Por sua vez, Higuera García (2004: 11) sistematiza outro conceito-chave do enfoque lexical: o ensino qualitativo do léxico. Não se pretende apenas aprender palavras novas mas também ampliar o conhecimento que se tem sobre as palavras já aprendidas, pois conhecer uma unidade lexical implica possuir bastante informação sobre a mesma. Assim, na introdução ou revisão do nome *trabajo*, pode e deve explicar-se a sua organização sintagmática, isto é, com que verbos surge normalmente (*encontrar, buscar, perder, volver del, ...*) e quais os adjetivos que caracterizam este substantivo (*intelectual, físico, mecánico, ...*).

Concluindo, o enfoque lexical veio reforçar alguns dos princípios do enfoque comunicativo, concedendo especial relevância ao ensino de unidades lexicais e não de palavras isoladas.

### 1.3. Definição do conceito de unidade lexical

Adquirir o léxico da língua materna (LM) é algo natural para qualquer ser humano e uma atividade constante ao longo da vida, pois nunca se domina totalmente. Enquanto a gramática se aprende através de estruturas fixas, estáveis na nossa memória, a aprendizagem do léxico é um processo contínuo, lento e complexo.

Ao abordarmos a aprendizagem do léxico por um falante nativo ou não nativo, convém esclarecer alguns conceitos importantes. Gómez Molina (2004: 497) descreve o léxico do espanhol como “el conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen la entrada (*input*) de toda ampliación de la competencia comunicativa”, ao passo que o vocabulário seria “el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso – producción y comprensión”.

De referir que o ensino do léxico não se pode limitar somente ao ensino de palavras isoladas, no dizer de Higuera García (1997: 35-36), pois tal procedimento seria equivalente a limitar a aprendizagem da gramática a simples categorias, como o substantivo, o adjetivo ou o verbo, sem ter em conta as unidades maiores que se prendem com a oração e o texto. Assim a designação mais correta, segundo a autora, seria a de “unidades lexicais”, conceito mais lato que inclui não só palavras mas também outras combinações de palavras, mais ou menos fixas,

---

<sup>15</sup> Tradução e adaptação minhas.

as chamadas “unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas”, que apresentam uma certa coesão interna (lexicalizadas) e mostram ser a combinação mais usual utilizada por um falante nativo num determinado contexto comunicativo (habitualizadas).

Gómez Molina (2004: 497) considera a unidade lexical como “la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras”, pelo que se verifica uma relação de inclusão entre os conceitos mencionados, a saber, a unidade lexical integra o vocabulário, que, por sua vez, é parte constituinte do léxico de uma língua.

Segundo Higuera García (1996: 112), existem dois grupos de unidades lexicais que todo o docente de LE deveria ter em conta: as que coincidem com a unidade “palabras” (*coche, comer...*), e as que constam de mais do que uma palavra, as unidades pluriverbais, as quais se podem dividir em três grupos: as expressões idiomáticas, as combinações sintagmáticas e as expressões institucionalizadas.

As expressões idiomáticas são expressões fixas que partilham as características de estabilidade e *idiomaticidad*, isto é, não permitem variações nos seus elementos e caracterizam-se por serem semanticamente opacas, já que o seu significado não resulta da soma dos significados das palavras que as constituem (*tirar la toalla, llueve sobre mojado, ...*).

As combinações sintagmáticas ou colocações resultam de palavras que tendem a aparecer juntas, sendo que o seu significado é a soma dos significados das palavras que as formam (*el perro ladra, chica morena*). Resultam numa unidade lexical formada por dois ou mais lexemas com um significado unitário, semanticamente transparente, com certa estabilidade e coesão interna, isto é, existe concordância em género e número quando se trata de substantivos e adjetivos (*problema delicado/situación delicada*); aceita a transformação da passiva (*coger un avión/el avión fue cogido*) ou permite ainda a mudança de grau do adjetivo (*situación delicadísima*).

Por fim, as expressões institucionalizadas são sequências constituídas por resíduos de orações gramaticalmente completas reduzidas a muito poucos elementos. Têm carácter pragmático já que visam facilitar a interação social, pois algumas situações comunicativas exigem uma resposta relativamente estereotipada (*yo en tu lugar*).

Por sua vez, no próprio QECRL (2001: 159) subjaz a noção de unidade lexical, ao referir os elementos lexicais que se devem ensinar: expressões fixas constituídas por várias palavras (expressões feitas, expressões idiomáticas, estruturas fixas, combinatórias fixas), bem como palavras isoladas que incluem as palavras das classes abertas (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio), mas também conjuntos lexicais fechados (como por exemplo: os dias da semana, os meses do ano, os pesos e medidas).

Do exposto se depreende a importância do ensino em LE das expressões idiomáticas, já que o seu significado não se deduz linearmente das palavras que as compõem, para além de muitas delas não terem correspondência na língua materna do aluno. Quanto à aprendizagem das combinações, dever-se-á propor ao aluno diversas tipologias de atividades que lhe permitam criar redes de significado entre as palavras, de forma a conhecer as combinações que as mesmas estabelecem a nível sintagmático, nomeadamente as que não são equivalentes entre a LM e a LE. Não se poderá também descurar a apresentação ao aluno de expressões institucionalizadas, uma vez que estas são essenciais para agilizar o discurso, tendo em conta que proporcionam respostas estereotipadas exigidas nas mais diversas situações

comunicativas. Tal abordagem permitirá ao aluno desenvolver a sua capacidade de comunicação, através de um discurso mais fluido e mais natural.

Deste modo, sempre que se apresenta uma nova unidade lexical ao aluno, e atendendo ao seu nível, é importante que este detenha o máximo de informação possível sobre a mesma, para a poder usar gramaticalmente de forma adequada e no contexto próprio. Segundo Higuera García (2004: 11), esse conhecimento consistirá em

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

Convém ressaltar, no entanto, que, ao introduzir-se pela primeira vez uma unidade lexical, não se pode fornecer ao aluno toda a informação relacionada com a mesma. Esta deve ser proporcionada de forma progressiva, para que o aluno possa interiorizar o vocabulário, estabelecendo redes de significados e relações. Como refere Gómez Molina (2004: 498), a aprendizagem de uma unidade lexical passa por diversas fases: “comprensión o interpretación, utilización, retención (memoria a corto plazo), y fijación (memoria a largo plazo) y reutilización.” A aprendizagem das unidades lexicais é, por isso mesmo, um processo acumulativo, progressivo e dinâmico. O aprendente tem de ser confrontado por diversas vezes com a mesma unidade lexical para que esta venha a incorporar a sua competência comunicativa, embora tal processo varie atendendo às capacidades de memória do aluno, à sua motivação, ao grau de dificuldade e à contextualização. Além disso, as repetições distribuídas ao longo do tempo permitem a reutilização das unidades lexicais e favorecem a fixação do vocabulário. De referir, ainda, que o estudo do léxico deverá efetuar-se em espiral, à medida que o aluno avança na aprendizagem da LE, pois, num nível mais avançado, para além da introdução de novas unidades lexicais, será necessário recuperar o vocabulário aprendido anteriormente, aproveitando para estabelecer novas associações entre as palavras. Daí a importância de se optar por atividades criativas com recurso a documentos autênticos que façam refletir o aluno, contextualizando o léxico ensinado sob uma base pragmática, atendendo aos objetivos comunicativos pretendidos e organizando o vocabulário em campos semânticos e segundo redes associativas.

#### **1.4. Definição dos conceitos de competência lexical e de léxico mental**

A nossa bagagem lexical vai aumentando paulatinamente ao longo da vida, enriquecendo-se não só em termos quantitativos mas também qualitativos, pois todos os dias estabelecemos novas associações entre as palavras e ampliamos a sua carga semântica. Assim, à medida que o nosso léxico mental vai aumentando também se vai desenvolvendo a nossa competência lexical que nos permite expressar sentimentos, pensamentos, desejos, isto é,

comunicar pois a competência lexical está na base do desenvolvimento das competências comunicativas.

Alguns autores tendem a sobrepor os conceitos de competência lexical e de léxico mental. Assim se verifica, em certa medida, na definição que o Centro Virtual do Instituto Cervantes nos propõe.

El lexicón mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas con anterioridad, y de combinarlas con otras.<sup>16</sup>

Contudo e embora sejam conceitos interdependentes, não são equivalentes, pois o léxico mental refere-se ao conhecimento que cada falante tem do vocabulário de uma língua ao passo que a competência lexical se prende com a capacidade do falante para usar o léxico de forma adequada. O QECRL (2001: 159), por sua vez, integra a competência lexical dentro das competências linguísticas, as quais, juntamente com as sociolinguísticas e as pragmáticas, constituem a competência comunicativa. Segundo este documento norteador, a competência lexical consistirá no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, integrando elementos lexicais e gramaticais.

Baralo (2007: 385) confere-lhe um carácter mais abrangente ao considerá-la uma subcompetência transversal que detém informação sobre a forma das palavras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a sua função sintática (categoria e função), o seu significado real ou figurado (semântico), a sua variação sociolinguística e o seu valor intencional e comunicativo (pragmático). Põe-se assim em evidência o papel fundamental desempenhado por esta competência, já que mantém uma estreita relação com todos os restantes elementos linguísticos, daí a sua transversalidade, o que só reforça a influência do domínio lexical no desenvolvimento da competência comunicativa.

Ficou bem explícito que o processo comunicativo depende do grau de domínio da competência lexical e da constituição do léxico mental de cada falante. Um bom desempenho linguístico não se coaduna com um léxico mental limitado a um simples arquivo de unidades lexicais. O que lhe confere verdadeira riqueza e qualidade é o conjunto de relações que o aluno estabelece entre uma unidade lexical nova e outras que já domina. Higuera García (2004: 13) descreve-o como “una especie de almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia comunicativa”. As associações podem ser de vários tipos, salientando-se as associações semânticas, baseadas no conhecimento do mundo do aprendente, e as relações paradigmáticas. Outras relações se criam também entre as palavras, devido às regras combinatórias existentes entre elas (alguns verbos associam-se a substantivos ou a preposições específicas): são as relações sintagmáticas. Existem ainda outras associações culturais e sociais, que o falante cria de forma intuitiva entre as palavras, relacionadas com a sua própria experiência.

O ser humano procura organizar a informação que recebe, associando, classificando ou ordenando-a pelo que esta não fica armazenada na nossa memória aleatoriamente, mas

---

<sup>16</sup> Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lexiconmental.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm) (Consultado em 03-05-2014)

segundo noções e subnoções. Gómez Molina (2004: 495) refere diversos estudos que se debruçaram sobre a forma como está organizado o nosso dicionário mental. As relações básicas geralmente estabelecidas entre as palavras são de coordenação (*cuchara – cuchillo – tenedor*), combinações sintagmáticas (*carta personal/urgente/de negócios*), relações hierárquicas (*infusión – té*) e relações de sinonímia ou antonímia, selecionando-se sempre neste caso a outra palavra do par. As palavras não surgem por ordem alfabética como se de um dicionário tradicional se tratasse, mas em redes associativas, daí diversos linguistas adotarem a teoria “da rede” para designarem o léxico mental.

Cervero e Pichardo (2000: 95-97) partilham a mesma conceção, segundo a qual as palavras estão organizadas em redes interconetadas, flexíveis e dinâmicas que vão crescendo à medida que se incorpora informação sobre as unidades lexicais novas ou já conhecidas. Assim, uma mesma palavra pode pertencer a várias redes associativas, sendo que as associações estabelecidas podem ser de índole diversa: fonéticas, gráficas, semânticas, sintáticas, pessoais, afetivas... A quantidade de associações de cada palavra também varia, pois nem todas oferecem as mesmas possibilidades. Para além disso, quantas mais associações se estabelecerem, mais fácil será armazenar e recuperar as palavras e, quantas mais palavras se conheçam, mais fácil será efetuar associações e, por isso, aprender vocabulário. Aprender unidades lexicais consiste assim, antes de mais, em incluí-las nas redes já existentes. Depois, quando se pretende recuperá-las para as utilizar, normalmente ativam-se as redes associativas relacionadas com o tema em questão e muitas mais unidades lexicais do que aquelas que necessitamos para, de seguida, ser a própria comunicação a determinar a seleção da unidade lexical mais adequada.

Podemos concluir que o léxico mental reúne em si mesmo o resultado das diversas funções (memorizar, analisar, relacionar...) realizadas pelo nosso cérebro. Quando recebemos nova informação lexical, esta é processada, sendo sujeita a uma filtragem qualitativa, para possibilitar uma recuperação posterior mais efetiva.

### **1.5. Critérios para a seleção do léxico a ensinar nas aulas de ELE**

O vocabulário desempenha um papel fundamental na vida das pessoas e nas suas possibilidades futuras, pois acaba por nos definir enquanto indivíduos. Possuir um vocabulário rico e diversificado é geralmente um traço de uma pessoa formada e culta. Assim, quando se domina um repertório lexical bastante alargado também se tem uma compreensão leitora bastante desenvolvida. Em definitivo, o vocabulário que usamos no dia a dia condiciona a imagem que projetamos e determina, em certa medida, a visão que os outros têm de nós mesmos. Assim, uma boa bagagem lexical influi de forma decisiva no rendimento escolar dos alunos, melhorando-o significativamente, pelo que será tarefa essencial do docente contribuir para o desenvolvimento da competência lexical dos discentes.

Desde logo, o docente precisa de tomar decisões sobre o léxico a ensinar e sobre os critérios de seleção a ter em conta na planificação da aprendizagem. É certo que os programas nacionais fornecem indicações sobre os conteúdos lexicais a adquirir por parte dos alunos, consoante o ano escolar e o seu nível de competência. Os manuais escolares, por sua vez, também efetuam uma seleção lexical, ao delinarem a aprendizagem de acordo com áreas



temáticas. Contudo, nem todo o léxico se esgota no manual e nem todo o vocabulário sugerido será o mais pertinente para os alunos. Assim, caberá ao docente a decisão final sobre a seleção das unidades lexicais que os alunos deverão adquirir de acordo com as unidades temáticas propostas pelo manual adotado e pelo programa disciplinar, atendendo aos objetivos didáticos definidos com o grupo de alunos em questão e recorrendo a alguns critérios fundamentais.

Ao procurar efetuar a necessária seleção lexical, o docente depara-se com diversos problemas. Confronta-se, antes de mais, com a dimensão do próprio léxico, composto por dezenas de milhares de unidades que constituem um corpus aberto, no qual se incorporam a todo o momento novos termos. O falante nativo, contudo, apenas domina uma pequena parte desse léxico e mesmo assim consegue comunicar. Assim sendo, a extensão do léxico não será motivo de problema para o aluno, pois poderá dar resposta às suas necessidades comunicativas recorrendo a um número finito de vocábulos, para além de utilizar recursos extralinguísticos para compensar as suas falhas. Caberá ao professor oferecer uma seleção ou “parcelación del léxico que les permita alcanzar dichos objetivos comunicativos”, na perspetiva de Cervero e Pichardo (2000: 8-9).

Outra questão prende-se com as mudanças de significado do léxico. Contrariamente ao que sucede com as mudanças morfológicas ou fonéticas que ocorrem mais lentamente, com o léxico tal processo é bastante rápido. Muitas palavras surgem, desaparecem, restringem ou ampliam o seu significado, adquirem novos significados em pouco tempo. Quando se aborda a questão em termos didáticos, conclui-se que o léxico a ensinar deverá refletir o vocabulário em uso pelos falantes da LE, optando-se por um registo neutro culto, adaptado posteriormente ao tipo de alunos, às suas necessidades e à situação comunicativa. De realçar neste contexto que as palavras associadas a uma emoção se recordam mais facilmente, daí os alunos rapidamente fixarem vocábulos num registo coloquial.

Outro aspeto a ter em conta prende-se com as colocações das palavras. Segundo Alonso (2012: 37), as palavras que normalmente surgem associadas deveriam ser ensinadas juntas, pois será assim mais fácil para o aluno recordá-las (*cancelar una cita, estar enamorado de...*). De salientar também que o ensino das unidades lexicais deverá efetuar-se de forma acumulativa. Numa iniciação, poder-se-á ensinar o significado, a ortografia e a pronúncia, contudo num nível mais avançado dever-se-á abordar as conotações e as derivações. Dever-se-á facultar aos alunos não só unidades lexicais mas também estratégias de comunicação para suprir as falhas que possam ocorrer (expressões como *cosa, eso que...*) ou o recurso à mímica, aos antónimos, etc. Por outro lado, também devemos pensar no procedimento que queremos adotar no ensino do léxico: dedutivo ou indutivo.

Também existem dificuldades associadas ao significado das palavras a ensinar. Assim, se a cada palavra correspondesse apenas um significado e se para cada conceito existisse apenas uma palavra, a transmissão do léxico não causaria grandes problemas. Contudo, muitas das palavras mais usadas numa língua também são as que apresentam maior número de aceções, pelo que a polissemia pode ser uma séria fonte de problemas. O aprendente terá assim de focar a sua atenção no co-texto e no contexto para resolver eventuais problemas de comunicação.

Por fim, no processo de seleção lexical, dever-se-á ter em consideração que uma parte do vocabulário se destina a ser reconhecida e compreendida (o chamado léxico recetivo)

enquanto outra parte, bastante menor, se destina a ser utilizada em produções orais e escritas (o denominado léxico produtivo).

Considerando todos estes fatores, diversos autores determinaram alguns critérios a ter em conta na seleção do léxico a ensinar, os quais se complementam no sentido de promover uma aprendizagem significativa e funcional. Assim, de acordo com Cervero e Pichardo (2000: 35-39), surge em primeiro lugar o critério de frequência, segundo o qual se devem trabalhar preferencialmente as unidades lexicais que se utilizam no dia a dia, devendo-se, no entanto, atualizar com regularidade as listas de frequência para dar entrada a termos novos que se vão incorporando ao idioma.

O segundo critério prende-se com a rentabilidade e a produtividade. Assim serão trabalhadas preferencialmente as unidades lexicais que assumem vários significados, consoante os contextos, para que, com poucas palavras, se possa dizer muito. Nesta categoria incluem-se: as palavras designadas como *comodines* (como por exemplo o verbo *hacer*) utilizadas em muitas expressões; as palavras polissémicas; os hiperónimos; as palavras produtivas que incluem as que dão origem à formação de novos vocábulos com a adição de prefixos ou sufixos, bem como as palavras que oferecem diversas possibilidades combinatórias ou colocações.

O terceiro critério diz respeito às necessidades e interesses dos aprendentes. Num nível inicial, existem necessidades imediatas a que os alunos desejam dar resposta, como cumprimentar alguém, despedir-se, desculpar-se, pedir num restaurante... Tais necessidades levam à aprendizagem de um corpus limitado de unidades lexicais, permitindo-lhes comunicar em situações do quotidiano. Contudo, numa fase posterior, já não se verifica a mesma homogeneidade nas necessidades lexicais por parte dos alunos. Para uns o que é relevante em termos de léxico não o é para outros. Neste âmbito será conveniente selecionar áreas temáticas relacionadas com a realidade dos alunos, que despertem o seu interesse e potenciem a sua motivação. Essa seleção dependerá, invariavelmente, das suas necessidades comunicativas específicas, por exemplo, em termos profissionais. Neste caso, o objetivo consistirá em preparar os discentes para a aprendizagem de vocabulário especializado numa área profissional concreta.

Outro critério-chave de seleção prende-se com a facilidade e a dificuldade em aprender determinadas unidades lexicais. Segundo Neuner, citado por Cervero e Pichardo (2000: 38), algumas palavras são mais fáceis de aprender devido à semelhança formal ou de significado com as da LM (*hotel, música...*); porque o aluno as relaciona com vivências pessoais tornando-se, assim, mais significativas para ele; porque estão bem contextualizadas ou ainda porque o som e/ou grafia captam a sua atenção. Por outro lado, a aquisição de certas palavras revela-se particularmente difícil, porque apresentam uma grafia ou pronúncia difíceis (no caso da língua espanhola, as palavras com um ou dois “r” ou palavras com quatro ou mais sílabas); têm significados que o aluno considera muito próximos devido à interferência com a LM (*ser/estar, mirar/ver*); parecem iguais na forma mas não no sentido (os falsos amigos); têm características sintáticas próprias (*recordar algo, acordarse de algo*); não existe qualquer relação com palavras da cultura do aluno (*tener duende*).

Em resumo, tradicionalmente, o ensino de LE baseava-se na transmissão ao aluno de um vocabulário básico para o seu domínio produtivo. Hoje em dia, trabalha-se tanto o vocabulário produtivo como o recetivo, para além de se procurar desenvolver estratégias de

compreensão baseadas na descoberta e na inferência de significados por um lado e, por outro, de estratégias de compensação e comunicação. Do exposto sobressai ser mais fácil determinar as unidades lexicais a ensinar numa iniciação quando as necessidades comunicativas estão bem definidas, do que num nível mais avançado quando as necessidades dos alunos são menos previsíveis, passando a depender dos seus interesses e necessidades pessoais e profissionais. De qualquer forma e em qualquer situação, as unidades lexicais selecionadas terão sempre de ser relevantes para os alunos a quem se destinam, devendo ser trabalhadas de forma sistemática através de atividades que facilitem a sua compreensão, o uso expressivo e a retenção.

Nesse sentido e para facilitar, quer a seleção, quer a avaliação do léxico a adquirir pelos alunos, o QECRL (2001: 158-161) fornece escalas ilustrativas para a graduação do conhecimento do vocabulário, como critérios de seleção, de metodologias didáticas e de avaliação da competência lexical dos discentes. As escalas definidas evidenciam a relação entre o léxico selecionado e as situações de comunicação que determinam os vários níveis de competência descritos. Assim, ao nível A1 corresponde o léxico próprio de situações concretas; ao A2 os contextos quotidianos e habituais; no B1 amplia-se o léxico referente à vida quotidiana; o B2 inclui os assuntos relacionados com a sua especialidade; o C1 caracteriza-se pelo domínio de um léxico mais rico e preciso e o C2, correspondente ao nível do falante nativo culto, apresenta uma seleção lexical variada e de qualidade, incluindo os aspetos conotativos das palavras.

Atendendo ao nível da turma de espanhol na qual foram lecionadas as aulas (10º ano – Iniciação), o QECRL (2001: 49) propõe como Nível Comum de Referência o seguinte desempenho geral para um aluno de nível A1:

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Assim, no respeitante ao domínio da competência lexical, o aluno deveria evidenciar a seguinte amplitude em termos de vocabulário: *tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas*. Podemos portanto concluir que no nível de iniciação se pretende tão somente que o aluno aprenda uma gama de léxico referente a situações muito concretas, relacionadas com o seu dia a dia.

## **1.6. Estratégias para o ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE**

Tão importante quanto o que se aprende é a forma como se aprende. Algumas questões colocam-se ao docente ainda antes de abordar as estratégias de ensino do léxico. A primeira refere-se ao número de unidades lexicais que compõem o vocabulário mínimo adequado desde o ponto de vista produtivo. Segundo Gómez Molina (2004: 798), num nível

inicial, o vocabulário mínimo compreenderia entre 600 e 800 palavras; entre 800 e 1000 palavras num nível intermédio; entre 1000 e 1500 num nível avançado e entre 1500 e 2000 num nível superior, sendo que o conjunto se cifra num valor aproximado de 4000 a 5000 unidades lexicais correspondente ao vocabulário habitual de um falante nativo culto. Outra questão prende-se com as classes de unidades lexicais a selecionar. De acordo com o mesmo autor, deverá selecionar-se um número efetivo e equilibrado de substantivos, adjetivos, verbos, advérbios e frases feitas, de modo a facilitar o uso pontual (compreensão e produção) mas também a retenção (armazenamento e disponibilidade), pelo que se devem favorecer as unidades lexicais que melhor facilitam as associações.

Outra dúvida consiste em saber o(s) momento(s) da aula mais adequado(s) para o ensino do léxico. De acordo com Alonso (2012: 43), todos os momentos da aula são apropriados para trabalhar o léxico, atendendo ao caráter transversal da competência lexical; tudo depende dos objetivos traçados e das competências que se pretendem desenvolver. Assim, o trabalho sobre o léxico poderá surgir: antes da realização de uma atividade, enquanto atividade principal da aula, à medida que os alunos vão apresentando dúvidas relativas a expressões de que necessitam para compreender algo ou para produzir ou ainda como tarefa posterior à atividade principal da aula.

Outra preocupação prende-se com as técnicas de apresentação do léxico, as quais deverão ser o mais diversificadas possível, atendendo a que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Um aspeto importante a ter em conta é o estímulo do elemento visual. O recurso a mapas mentais, fotografias, *powerpoint*, imagens e vídeos permite captar a atenção dos alunos. Por outro lado, quanto mais implicados estejam na aprendizagem mais facilmente recordarão as palavras trabalhadas. Assim, se procurarem por si próprios entender as novas unidades lexicais, deduzindo o seu significado através do contexto (situação) ou do co-texto (situação linguística), da semelhança com outras palavras ou do conhecimento que têm de outras línguas mais eficaz será a sua retenção e recuperação.

As atividades deverão ser portanto criativas, estimulando a compreensão, a retenção e o uso das unidades lexicais, por forma a ajudar o aluno a desenvolver estratégias autónomas de aprendizagem. Num nível inicial, será lícito limitar-se a um número reduzido de associações entre as unidades lexicais, já que o aluno não possui informação suficiente na LE para formar redes de significados complexas. Contudo, num nível intermédio ou avançado a tónica deverá incidir nas relações entre as unidades lexicais e as suas capacidades combinatórias, favorecendo assim a sua inclusão no léxico mental do aluno.

Os diversos autores advogam o uso de estratégias de aprendizagem diversificadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Tal como outros estudiosos, Gómez Molina (2004: 804) descreve a aprendizagem do léxico como uma tarefa polisensorial que ativa a visualização, a compreensão auditiva, a compreensão leitora e a produção oral e escrita. Assim, as atividades propostas deverão combinar técnicas que ativem ambos os hemisférios cerebrais. Para tal, dever-se-á proceder à apresentação das novas unidades lexicais não só verbalmente, mas também apelando ao maior número possível de sentidos (através de objetos, ilustrações, som, movimento...), pois as técnicas referentes ao hemisfério direito (visuais, auditivas, cinestésicas...) são um suporte essencial para os alunos que fracassam com um sistema predominantemente analítico (hemisfério esquerdo). Neste contexto, destaca-se o uso da imagem e do som que o recurso aos vídeos promove.

Outro ponto assente preconiza a prioridade concedida às competências de receção num nível inicial, sem contudo invalidar as competências produtivas desde o início da aprendizagem. Na verdade, cada autor oferece a sua própria classificação de estratégias e tipologia de atividades. Gómez Molina (2004: 804-807) enumera diversas técnicas ao dispor do docente: as técnicas visuais (fotografias, desenhos, cartazes, mímica, objetos...), as técnicas verbais (chuva de ideias, definições, sinónimos...) e até o recurso à tradução. Na sua ótica, também o aluno dispõe de estratégias para a interpretação das novas unidades lexicais. Pode inferir o seu significado através do contexto ou utilizar diferentes tipos de dicionário (bilingue, monolingué, sinónimos/antónimos), a fim de potenciar a sua autonomia. Atualmente recorre-se a diferentes tipos de exercícios: uns de carácter mais lúdico; outros que exigem um processamento mais linguístico; outros ainda baseados em associações de diversos tipos. Uma coisa é certa: num nível inicial, é mais benéfico o recurso a processos lúdicos e a técnicas de associação, enquanto que nos níveis intermédio e avançado se deve privilegiar o processamento verbal para uma melhor retenção na memória a longo prazo.

Baralo (2001: 37), por sua vez, reforça a vantagem da apresentação e prática das unidades lexicais mediante técnicas e contextos que permitam relacioná-las, tal como se armazenam no léxico mental, de forma a facilitar a sua aprendizagem. Para tal, apresenta diversas propostas práticas.

En general, se podría sintetizar en dos aspectos: por un lado, las fuentes, que deberán presentar un input comprensible, sujeto a la regla de Krashen ( $i + 1$ ), a través de la interacción oral, las lecturas variadas, las audiciones y los visionados de situaciones de comunicación y de actos de habla comprensibles. Por otro lado, las actividades deberían favorecer las estrategias de asociación de piezas léxicas, a través de sus redes, como las asociaciones morfológicas (derivación y composición); semánticas (hiponimia e hiperonimia; sinonimia y antonimia; polisemia; campos semánticos y asociativos); léxicas (cognados, expresiones idiomáticas); discursivas (conectores textuales, según los géneros) y pragmáticas (selección léxica condicionada por las variables de la situación de comunicación).

Neste contexto, a mesma autora (2000: 173) propõe uma tipologia de atividades a desenvolver com os alunos:

- reconhecer, sublinhar, retirar palavras e expressões relacionadas com um tema;
- inferir relações semânticas, completando textos;
- inferir o significado e/ou o sentido de uma expressão através das suas relações contextuais;
- responder a diversos tipos de perguntas;
- formular perguntas a partir de um *input* controlado;
- relacionar expressões dadas com outras expressões, representações ou audições;
- ampliar estruturas básicas, agregando-lhes informação mediante a junção de adjetivos, comparações, frases prepositivas;
- organizar mapas conceptuais;
- associar expressões a diferentes âmbitos, mediante uma chuva de ideias, com cartões ou outro estímulo visual ou auditivo;
- organizar mapas semânticos relativamente a um tema: expressões idiomáticas, verbos, substantivos, adjetivos, expressões institucionalizadas, desenhos, fotos, esquemas...

- usar as novas unidades lexicais em situações de comunicação autênticas e simuladas, oralmente e por escrito.<sup>17</sup>

Outro aspeto a considerar é a necessária revisão lexical, pois, sem prática ulterior, uma grande parte do que se aprende se esquece rapidamente, pelo que se deverá atualizar o léxico ensinado periodicamente e em vários contextos. Por este motivo, mas também porque a aprendizagem do léxico é um processo gradual, sendo necessários vários encontros com uma unidade lexical para que esta venha a integrar o léxico ativo, Baralo (2007: 384) refere a necessidade de reutilizar as novas unidades lexicais em diversas ocasiões, com vista à sua fixação no léxico mental.

En el aula necesitamos, por lo tanto, destinar tiempo para realizar tareas que ayuden a los alumnos a reciclar el léxico que ya conocen, por lo que el profesor necesita disponer de una tipología muy variada de tareas y de técnicas que faciliten ese reciclado del léxico y que eviten su desgaste o pérdida.

Pode-se, portanto, concluir que a aprendizagem lexical exige um trabalho diário e constante, mediante atividades que facilitem a compreensão das características e a organização do vocabulário através da observação, associação e classificação de unidades lexicais.

## **2. O recurso ao vídeo na aula de ELE**

### **2.1. O contributo do vídeo enquanto recurso didático**

No mundo globalizado em que vivemos, a aprendizagem e domínio de línguas estrangeiras é imprescindível para singrar profissional e socialmente em qualquer contexto. Esta necessidade confere ainda mais responsabilidade ao professor de LE, pois este não se pode limitar ao uso reiterado das mesmas estratégias em sala de aula, necessitando variar as metodologias ao seu dispor dentro de um enfoque comunicativo, bem como de inovar, introduzindo estratégias atrativas e próximas da realidade dos alunos. Tal como refere Fernández López (2004: 412),

(...) por mucho que se empeñe un profesor, no puede aprender por sus alumnos, su papel facilitador de ese camino pasa por atender al proceso, por conocer cómo aprenden sus alumnos; qué estrategias utilizan, cuáles son las más rentables, qué pasos siguen, cuáles son las variables que entran en juego, y todo ello con el objetivo de favorecer el aprendizaje.

Ao longo dos últimos anos, com o desenvolvimento das TIC, o apetrechamento das escolas em meios informáticos, a crescente formação dos docentes na área da informática e as

---

<sup>17</sup> Tradução e adaptação minhas.

próprias necessidades e os interesses dos alunos vieram impor os audiovisuais como um recurso didático incontornável que abrem inúmeras oportunidades ao docente de LE.

Por um lado, os próprios manuais escolares sugerem cada vez mais atividades relacionadas com o estudo de documentos audiovisuais, em sala de aula, inseridos nos conteúdos programáticos. Por outro lado, trata-se de um recurso que vai ao encontro das práticas diárias dos alunos quanto ao navegar na *Internet*, nomeadamente a visualização de clips e vídeos no portal do *youtube*. Ainda segundo Fernández López (2004: 417), “el aprendizaje de la lengua en situación natural se verifica (...) en situación escolar, siempre que se creen situaciones de comunicación motivadoras y verosímiles”. Os audiovisuais, ao possibilitar o contacto com situações reais de prática da LE, permitem desenvolver no aluno maior interesse, motivação e empenhamento, bem como uma aprendizagem bem mais eficiente. Segundo Vivas Márquez (2009), o trabalho com estes documentos capacitaria o aluno a enfrentar uma situação comunicativa com um falante nativo, já que

nos ofrece situaciones de lengua contextualizadas, donde contamos con el apoyo de elementos extralingüísticos que muestran secuencias comunicativas reales y, además, ayudan a compensar las limitaciones lingüísticas de los aprendientes y posibilitan atender al desarrollo de competencias pragmáticas.

A própria visão sobre os audiovisuais também foi evoluindo, pois passou-se do conceito de que estes se resumiam a simples materiais de apoio de que o professor se servia para ilustrar os conteúdos abordados nas aulas a uma perspetiva mais ativa em que os próprios vídeos se transformaram no objeto de estudo por parte dos alunos. Para além de se conceber os audiovisuais como um manancial de informação autêntica que permite aceder à realidade linguística e cultural do idioma estudado, sendo um testemunho da forma de ser, de sentir e de estar da comunidade falante da LE, também surgem como um meio privilegiado para potenciar a inovação.

São vários os autores a sublinhar as potencialidades dos audiovisuais em contexto de sala de aula. Dieuzeide, citado por Benavente e Ponte (1989: 16-17), salienta diversos benefícios, a saber:

- uma aprendizagem mais eficaz, pois verifica-se maior focalização na atenção dos alunos, com um incremento da sua participação e rendimento escolar;
- uma maior homogeneidade nos resultados da aprendizagem, ao permitir esbater a diferença de rendimento escolar entre os melhores alunos e os alunos mais fracos, beneficiando proporcionalmente mais os resultados escolares destes últimos;
- a possibilidade de aproximar a escola e a realidade exterior, conferindo às temáticas um maior realismo e provocando, assim, um impacto bem maior nos discentes;
- o contributo para poder variar as estratégias, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e menos repetitivo o trabalho do docente.<sup>18</sup>

O uso dos audiovisuais em sala de aula permite o contacto com materiais que os jovens manuseiam diariamente, mas, desta vez, segundo uma perspetiva didática e também com um pendor fortemente educativo e formativo. Estes meios potenciam a aprendizagem e o enriquecimento do léxico, uma vez que facilitam os processos de assimilação, recuperação e

---

<sup>18</sup> Adaptação e simplificação minhas.

utilização das novas unidades lexicais. Tal processo mais eficiente se torna com o recurso a canções que apresentam uma linguagem geralmente simples e repetitiva e que permitem uma fácil memorização das letras. Por vezes, os alunos até desconhecem o significado das letras das canções, no entanto sabem-nas de cor e conseguem facilmente reproduzi-las. A motivação e o interesse configuram-se neste contexto como elementos-chave para a aprendizagem. Como menciona Lorenzo Bergillos (2004: 312),

un comportamiento motivado suele traer como consecuencia el uso de un mayor repertorio de estructuras y formas lingüísticas y una mayor densidad léxica (...) en los alumnos con un mayor grado de motivación se detecta un incremento de la atención prestada a los aspectos formales y semánticos de las palabras y la aparición en el output de un lenguaje más variado léxicamente.

De facto, a novidade desperta sempre mais facilmente o interesse. Contudo satisfeita a curiosidade inicial e se o professor passar a utilizar sistematicamente os audiovisuais, os alunos irão perdendo o interesse na aprendizagem, por mais motivantes que possam ser os vídeos apresentados. Assim, conclui-se que a melhor estratégia consiste em conjugar de forma equilibrada diversas metodologias e atividades, consoante os objetivos definidos e as competências a desenvolver. Neste contexto, os meios audiovisuais deverão ser encarados como mais um parceiro pedagógico de grande valor ao dispor do docente.

Convém definir o que considere como material audiovisual relevante, que fosse pertinente ser objeto de análise e fonte de léxico a ser trabalhado pelos alunos em sala de aula. Neste campo, englobei os chamados *Realia*, isto é, textos audiovisuais autênticos como programas de televisão, séries de ficção, noticiários, curtas-metragens, documentários, vídeos musicais, anúncios publicitários, etc., bem como materiais complementares, a saber, materiais de vídeo produzidos por editoras especializadas no ensino de ELE, que podem ser *Realia* com a sua correspondente exploração didática (excertos de filmes, de séries televisivas, *trailers* de filmes, vídeos publicitários), ou então vídeos especialmente elaborados para cursos de ELE. Assim acontece com os vídeos que podemos encontrar em sítios como *Videoele*.

Na designação de materiais audiovisuais incluem-se assim os textos autênticos, bem como os chamados documentos didatizados, produzidos para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Estes dois tipos de documentos são válidos se atendermos a algumas regras. Assim, o mais importante é que se reflita o tipo de texto oral que se pode observar na comunidade dos falantes nativos da LE: a velocidade com que se fala, a entoação, a alternância entre os turnos de falas, as pausas, as reformulações próprias do tipo de texto oral.

Assim sendo, nem todos os vídeos que surgem como propostas de trabalho nos DVDs dos manuais escolares serão os mais adequados para o ensino do léxico, pois frequentemente propõem simulações de situações comunicativas nas quais os falantes adotam um registo muito estandardizado, com um ritmo discursivo lento e uniforme, um vocabulário controlado, revelando-se aos ouvidos dos alunos como se de um discurso bastante artificial se tratasse. Só com recurso a documentos autênticos, o aluno poderá tomar consciência, como indica Gutiérrez Rivilla (2004: 625), de “las relaciones entre la lengua y el contexto social, y de la existencia de variedades de la lengua, dialectos y sociodialectos utilizados por determinadas comunidades de hablantes”; acrescentando ainda que



el alumno ha de conocer también las distintas variaciones en el uso de la lengua relacionadas con diferentes papeles sociales o con aspectos relacionados con la edad, la familiaridad con el resto de los hablantes, etc., y otras cuestiones de carácter pragmático y sociolingüístico que pueden ir marcadas por determinados elementos gramaticales, léxicos, de pronunciación o entonación...

## 2.2. Critérios de seleção

É consensual que os audiovisuais permitem cativar a atenção dos alunos e manter a sua motivação. Contudo dever-se-á respeitar algumas regras, entre as quais evitar o uso excessivo do “vídeo documentário” que reduz as suas potencialidades à função informativa e procurar, pelo contrário, variar ao máximo os documentos a trabalhar, recorrendo a canções, curtas-metragens, anúncios publicitários, etc. Para desenvolver a compreensão auditiva e audiovisual, será imprescindível que o docente efetue uma seleção criteriosa dos vídeos, considerando o seu formato (tipo de suporte, duração, qualidade acústica), o seu conteúdo (tema, tratamento), o nível linguístico (lexical, gramatical, cultural), por forma a elaborar tarefas realistas, autênticas e significativas para os alunos, nas palavras de Gil-Toresano Berges (2004: 913).

De referir que algumas das estratégias e vários recursos informáticos hoje em dia disponíveis (quadro eletrónico, *wikis*, *webquests*...) se afiguram ainda bastante complexos para muitos docentes, como acontece no meu caso. Ao invés, o recurso a vídeos disponibilizados na *Internet*, acompanhados de atividades criadas ou adaptadas já não oferece grande dificuldade. Exigirá, sim, disponibilidade, pois será necessário despende bastante tempo, quer na procura e seleção dos vídeos mais adequados, atendendo ao tema e aos conteúdos a tratar e às competências a desenvolver, quer no desenho das atividades a propor aos alunos.

Segundo diversos autores, entre os quais Vivas Márquez (2009), o docente deverá considerar três tipos de fatores durante o processo de seleção. Em primeiro lugar, deverá atender a critérios didáticos, considerando o grupo de alunos com que trabalha e as suas características, os seus interesses e gostos, a idade e personalidade, o contexto de aprendizagem e o contexto cultural. Será também importante determinar o grau de motivação e interesse que a mensagem do vídeo poderá despertar nos discentes, selecionando-se vídeos que abordem temas próximos da realidade dos alunos. Por último, também a própria duração do vídeo define as possibilidades de aproveitamento, uma vez que deverá ser suficientemente curto para se poder efetuar pelo menos duas visualizações, de forma a facilitar a compreensão.

Outros critérios a ter em conta são os de ordem linguística. Assim e atendendo ao nível dos alunos (tratando-se neste caso de uma iniciação), devem selecionar-se vídeos que não apresentem uma grande carga de diálogos nem estruturas linguísticas complicadas em excesso, bem como vocabulário ou jogos de palavras complexos, devendo sim apresentar um apoio visual suficiente para ajudar os alunos na compreensão da mensagem. Neste âmbito, dever-se-á evitar vídeos cujas personagens apresentam características que dificultam a compreensão aos alunos, devido à rapidez com que se exprimem, a um registo de língua excessivamente familiar e coloquial, ao recurso a muito vocabulário desconhecido ou ainda a

uma variedade linguística do espanhol muito marcada. De realçar, no entanto, que um mesmo documento poderá ser utilizado com alunos em níveis de aprendizagem diferentes, tudo dependerá das propostas de trabalho apresentadas, devendo-se em qualquer caso aplicar a teoria de *(i + 1)* de Krashen. Desta forma, um documento representativo da gíria ou linguagem coloquial ou ainda de uma variedade linguística bem diferente da língua padrão poderá perfeitamente ser viável com alunos de um nível avançado.

Por fim, surge outra categoria de critérios a ter em conta: os critérios temáticos. Dever-se-á considerar os conteúdos socioculturais veiculados, para que os mesmos estejam de acordo com o nível dos alunos. Tal permitirá também trabalhar a competência intercultural, mediante a comparação da realidade dos alunos com a realidade social dos países em que se fala a língua-meta. Neste contexto, o docente terá também de evitar recorrer a vídeos que possam ferir a sensibilidade dos alunos, atendendo aos temas abordados e à mensagem transmitida.

Considerando todos estes fatores, o docente deverá estar ciente de que a chave para o sucesso reside na variedade de materiais a utilizar, bem como na variedade de atividades concebidas, procurando-se um equilíbrio no tratamento didático entre atividades de apresentação, prática e revisão de aspetos lexicais, gramaticais, funcionais, pragmáticos, socioculturais e o desenvolvimento das várias competências comunicativas. No meu caso concreto, considerando o tipo de alunos com que trabalhei (idade, interesses, características, nível), definidos para cada aula os objetivos e conteúdos e delineadas as atividades a propor destinadas à aprendizagem, assimilação e consolidação do léxico, parti então para a seleção dos vídeos mais suscetíveis de serem trabalhados na aula e que fossem ao encontro das competências a desenvolver, tendo sempre presente que os vídeos selecionados se destinavam: uns para introduzir e motivar os alunos para um determinado tema, outros para expor um conteúdo temático específico e outros ainda para consolidar uma temática e o respetivo léxico já trabalhado.

### **2.3. Propostas de atividades a desenvolver com material audiovisual**

Em qualquer situação comunicativa o ouvinte desenvolve toda uma atividade mental que lhe permite fazer a ligação entre as palavras que ouve e o significado intencional do falante, pois, como refere Gil-Toresano Berges (2004: 901), ser um “buen entendedor, implica ir más allá del texto, usar los indicios y pistas a su alcance para recuperar el significado intencional del hablante”. Os audiovisuais potenciam ainda mais o papel ativo do ouvinte. Segundo Ferrés (1988: 10), a linguagem audiovisual

ejercita actitudes perceptivas múltiples, provoca constantemente la imaginación y puede transformar los procesos de pensamiento y de razonamiento. Se ha revelado eficaz en la difusión de contenidos y tiene una fuerte incidencia en la emotividad y la sensibilidad; es enormemente motivador y sirve de estímulo en la expresión.

Existe um consenso generalizado sobre a estrutura a utilizar no trabalho com os vídeos. Assim, diversos autores, entre os quais Vizcaíno Serrano (2010: 31-32) e Vivas

Márquez (2009), distinguem três fases. A primeira corresponde à fase de pré-visionamento que tem por finalidade facilitar a compreensão do vídeo, ao definir o contexto e criar motivação para a aprendizagem. Formulam-se hipóteses sobre o conteúdo com base no título, em imagens ou fotos, de forma a ativar conhecimentos prévios sobre a situação comunicativa, o tema, o registo de língua esperado. Para esta fase, Vivas Márquez (2009) sugere atividades como a chuva de ideias (para rever vocabulário-chave), ordenar imagens para resumir a história narrada, responder a perguntas e exercícios simples para trabalhar conteúdos lexicais e culturais. Já Alonso (2012: 145) considera ser importante explicitar aos alunos as tarefas e os objetivos pretendidos durante o visionamento para os envolver e criar expectativas. Os alunos devem saber antecipadamente a que aspetos devem prestar atenção, o que se espera deles e que tipo de resposta devem fornecer.

A segunda fase prende-se com as atividades realizadas durante o visionamento, correspondente à etapa de descobrimento e compreensão do vídeo. É importante reforçar junto dos alunos não ser necessário compreender todas as palavras, mas centrar a atenção na informação relevante para realizar as tarefas solicitadas. Alguns autores, nomeadamente Mecías e Rodríguez (2009: 9), aconselham um primeiro visionamento sem cortes, para que os alunos fiquem com uma ideia global da mensagem. Contudo, também nesta fase é importante variar a forma de visionamento para evitar cair na rotina. Numas ocasiões, pode passar-se o vídeo completo, noutras sem som, e noutras com pausas. Ainda segundo Alonso (2012: 145), após um segundo visionamento, os alunos poderão, então, realizar exercícios de compreensão auditiva e trabalhar expressões linguísticas e estruturas gramaticais. As atividades deverão, uma vez mais, ser diversificadas: completar um texto, responder a perguntas, realizar exercícios de verdadeiro ou falso, de opção múltipla, completar esquemas ou tabelas, identificar informação errónea, ordenar as vinhetas da história narrada...

A última fase ocorre após o visionamento. Corresponde à etapa de expansão e/ou de aproximação ao texto, com exercícios de compreensão do vocabulário, bem como atividades para trabalhar estruturas gramaticais ou novas expressões linguísticas que surgiram no vídeo. Alonso (2012: 146) sugere atividades várias como resumir o texto com base em palavras-chave ou ordenar as diferentes partes do resumo, organizar o vocabulário em campos semânticos, procurar antónimos e/ou sinónimos, relacionar expressões com a sua definição, criar associogramas de forma a ativar as redes associativas e recuperar o vocabulário já integrado no léxico mental do aluno. É nesta fase que surgem as atividades de produção (oral e/ou escrita) desde as mais controladas às mais livres, de forma a fomentar a utilização das estruturas gramaticais e funcionais e do léxico trabalhado num determinado contexto comunicativo. Neste campo salientam-se os debates, as dramatizações, a escrita criativa (continuar a história ou conceber um final diferente), emitir uma opinião pessoal, redigir uma carta...

Pelo exposto, ficou claro que os vídeos são uma mais-valia para o ensino do léxico. Para além de apresentarem contextos reais do uso da LE, que permitem aumentar o grau de motivação dos alunos, também facilitam a aprendizagem de unidades lexicais novas, bem como a recuperação e utilização do léxico já assimilado, graças à associação entre som e imagem.

## 2.4. Propostas didáticas para o ensino-aprendizagem do léxico com recurso ao vídeo na aula de ELE

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.<sup>19</sup>

As práticas tradicionais, tais como o ensino magistral e a memorização de estruturas gramaticais e listas de vocabulário, perderam bastante da sua validade no processo de ensino-aprendizagem. Quanto maior for o envolvimento do aluno nas atividades, mais interesse colocará na sua realização e mais eficaz será a aquisição do léxico de ELE. O recurso aos audiovisuais (especificamente aos vídeos) busca esse propósito, motivando e envolvendo o aluno no processo de aprendizagem.

Nesta secção apresentarei algumas das propostas didáticas trabalhadas na turma a que fui afeta no presente ano letivo de prática pedagógica, seguindo-se-lhe uma reflexão sobre o desenrolar e os resultados das atividades de aprendizagem do léxico implementadas com recurso ao vídeo.

### Proposta nº1 – *Todo exterior*

<b>Data</b>	28 de janeiro de 2014
<b>Tema</b>	A casa
<b>Nível de ensino</b>	A1
<b>Duração</b>	50 minutos
<b>Objetivos</b>	- Consolidar o léxico relacionado com a casa - Desenvolver as competências de compreensão audiovisual e de expressão oral, de compreensão e expressão escrita - Interpretar uma curta-metragem sobre o aluguer de uma casa
<b>Conteúdos lexicais</b>	Léxico relacionado com a casa (divisões da casa, mobiliário e objetos)
<b>Material</b>	Fichas de trabalho (Anexos 1a, 1b, 1c) Computador e videoprojetor Canção “La casa nueva” de Tito Fernández <sup>20</sup> Curta-metragem “Todo exterior” de Mercedes Domínguez <sup>21</sup>
<b>Descrição</b>	Após identificarem o tema da aula a partir da audição de um excerto da canção “La casa nueva” de Tito Fernández, os alunos foram aprendendo léxico variado sobre os tipos de casa, os elementos exteriores da casa, as suas divisões, os móveis e objetos da casa, através da realização da ficha de trabalho nº1 (Anexo 1a), com diversos exercícios de associação do léxico às imagens ilustrativas e completamento de frases. De seguida, para consolidar

<sup>19</sup> Benjamin Franklin, in <http://lenguayliteratura2007.wordpress.com/> (consultado em 24-06-14)

<sup>20</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=FU3BiasDsWA> (consultado em 15-01-14)

<sup>21</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=v3tBAZpwDIY> (consultado em 15-01-14)

	<p>o léxico aprendido, passou-se à análise da curta-metragem “Todo exterior” de Mercedes Domínguez. Num primeiro momento e na fase de pré-visualização, pretendeu-se que os alunos tentassem imaginar a história com base em imagens retiradas da curta-metragem (Anexo 1b). Passou-se de seguida à visualização até ao momento-chave em que o personagem masculino perguntou à jovem se desejava fazer-lhe uma proposta. Durante esta pausa, procurou-se, em primeiro lugar, confirmar a história imaginada pelos alunos, confrontando com a história narrada e, em segundo lugar, pretendeu-se que os alunos aventassem um possível final, antes de prosseguir com a visualização da curta-metragem para confrontar com o desenlace original, desenvolvendo-se, neste processo, a compreensão audiovisual e a expressão oral. Após uma segunda visualização, desta vez sem pausa, passou-se à realização de dois exercícios de compreensão da mensagem (escolha múltipla e associação de unidades lexicais novas à sua definição) para consolidar e aprender léxico novo. Seguidamente e com base em duas imagens representativas da situação comunicativa estabelecida entre os dois personagens, abordou-se a estrutura “Estar+Gerundio”. No momento final e ainda no seguimento da curta-metragem, os alunos analisaram alguns anúncios de venda e aluguer de casas que serviram de modelo à tarefa final, consistindo esta na redação de um anúncio para um jornal a publicitar a sua própria casa para ser vendida ou alugada, permitindo assim aplicar o léxico aprendido e desenvolver a expressão escrita (anexo 1c).</p>
--	---

**Comentário:** O trabalho com a curta-metragem “Todo exterior” foi precedido de diversos exercícios para aprendizagem de léxico variado sobre a casa, partindo-se dos elementos exteriores até se abordar o mobiliário e objetos. Nesta fase inicial, penso que o número de novas unidades lexicais introduzidas foi um pouco excessivo, apesar de muitos termos serem próximos da LM dos alunos. Na abordagem à primeira visualização da curta-metragem, os alunos já dispunham do léxico necessário para imaginar a história (a visita guiada de um apartamento por parte do proprietário a uma possível arrendatária). A tarefa de pré-visualização permitiu ativar o léxico já adquirido e desenvolver a criatividade dos alunos, cuja atenção foi captada desde o primeiro momento pelos personagens jovens e sedutores e pelo suspense criado sobre o tipo de relação que se iria estabelecer entre ambos. A duração da curta-metragem (3mn14) permitiu duas visualizações, favorecendo uma compreensão mais efetiva da mesma. Apesar dos protagonistas se expressarem num ritmo bastante rápido, os alunos conseguiram perceber a mensagem sem dificuldades, até porque a informação veiculada (a descrição da casa) era confirmada pelas imagens apresentadas, o que facilitou bastante a aprendizagem do léxico. As atividades de compreensão permitiram também enriquecer o léxico temático, nomeadamente no referente ao aluguer de uma casa. Por fim, não foi possível realizar na aula, devido à escassez de tempo, a tarefa final que consistia na redação de um anúncio, descrevendo a sua própria casa, para aplicar em contexto as novas unidades lexicais já assimiladas. Contudo realizadas como trabalho de casa, as produções escritas dos alunos revelaram-se bastante ricas e até nalguns casos bastante originais. Assim, conclui-se que os objetivos delineados foram concretizados, sendo os resultados bastante

satisfatórios. A utilização da curta-metragem cumpriu com o seu propósito: o enriquecimento do léxico relativo à casa, em contexto, através de material autêntico.

### Proposta nº2 – *Siempre saludable*

<b>Data</b>	25 de fevereiro de 2014
<b>Tema</b>	A alimentação
<b>Nível de ensino</b>	A1
<b>Duração</b>	100 minutos
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduzir e consolidar o léxico relativo à alimentação</li> <li>- Desenvolver as competências de compreensão audiovisual e de expressão oral, de compreensão e expressão escrita</li> <li>- Interpretar uma canção relativa à alimentação e um documentário sobre a dieta mediterrânica</li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais</b>	Léxico relacionado com a alimentação (alimentos e bebidas)
<b>Material</b>	Fichas de trabalho (Anexos 2a, 2b, 2c, 2d) Computador e videoprojetor Anúncio publicitário “Queso Cheddar” <sup>22</sup> Canção “Gazpacho” de El Combolinga <sup>23</sup> Documentário “La dieta mediterránea” <sup>24</sup>
<b>Descrição</b>	Esta atividade iniciou-se com a projeção do primeiro vídeo – o anúncio publicitário – para introduzir o tema da aula (a alimentação), antes da realização da ficha de trabalho nº1 (Anexo 2a) com dois exercícios de associação e completamento de frases para aprendizagem do léxico sobre as refeições e os talheres à mesa. Seguidamente, passou-se à visualização do <i>videoclip</i> da canção “Gazpacho” fazendo-se uma pausa aos 32s. Pretendia-se que os alunos associassem os talheres representados a instrumentos musicais, atividade que permitiu recuperar o léxico trabalhado nos exercícios anteriores. Seguidamente, e com base em duas visualizações, os alunos deveriam identificar, na letra da canção proposta, unidades lexicais erróneas, indicando as expressões corretas que apresentavam semelhanças em termos fónicos. Efetuada a correção, os alunos deveriam reutilizar algum do léxico trabalhado na canção para completar, então, a receita de cozinha para a preparação do gaspacho. Posteriormente, ampliou-se o léxico sobre a alimentação com a realização da ficha de trabalho nº2 (Anexo 2b), com diversos exercícios de relação, preenchimento de tabelas, identificação de hipónimos e hiperónimos e dos ingredientes de duas receitas típicas de

<sup>22</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=XwrAPJQNVuE> (consultado em 15-02-14)

<sup>23</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=pG4ooF5ZipU> (consultado em 15-02-14)

<sup>24</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=rL7W0AtY9HQ> (consultado em 15-02-14)

	<p>Espanha. Foi ainda proposta aos alunos a participação no jogo das adivinhas, para se testar a consolidação do léxico trabalhado. Seguidamente, e antes de abordar o último vídeo desta proposta, os alunos procuraram identificar oralmente algumas semelhanças entre a cozinha e a alimentação portuguesa e espanhola, para se chegar ao conceito de “dieta mediterrânica”. Após o primeiro visionamento do documentário sobre esta dieta, os alunos realizaram o primeiro exercício de V/F do Anexo 2c para testar a compreensão da mensagem. Após nova visualização, realizaram os segundo e terceiro exercícios propostos (preenchimento de uma tabela sobre os alimentos constituintes da dieta mediterrânica e completamento de um breve resumo da mesma) que permitiram identificar unidades lexicais específicas e a sua reutilização. Seguidamente, os alunos ainda treinaram o conteúdo gramatical “Muy/Mucho” chegando às regras de uso de forma indutiva, antes de abordar a tarefa final que consistiu, a partir de um modelo dado (Anexo 2d), em redigir um correio eletrónico, descrevendo os seus hábitos alimentares, permitindo, desta forma, aplicar o léxico aprendido e desenvolver a expressão escrita.</p>
--	--

**Comentário:** Nesta proposta com recurso aos audiovisuais, os três vídeos utilizados (um anúncio publicitário, uma canção e um documentário) tiveram propósitos distintos: introdução da temática em estudo, aquisição de léxico fundamental sobre a alimentação e apresentação de conteúdos culturais e formativos. Desde logo a curta duração de cada um deles permitiu duas visualizações, favorecendo, desta forma, a compreensão da mensagem e a identificação do léxico fundamental a tratar. O anúncio publicitário, com um grande pendor humorístico, permitiu captar a atenção dos alunos, que imediatamente identificaram a temática das atividades. Quanto ao trabalho com a canção, este proporcionou uma grande adesão dos alunos, não só por causa do ritmo cativante, mas também devido ao humor projetado no *videoclip*. Assim, foi com empenho e facilidade que realizaram as atividades de compreensão audiovisual, reconhecendo, aprendendo e aplicando novas unidades lexicais, para além de contactarem com receitas típicas espanholas. Aprendido e treinado o léxico sobre a alimentação, foi também sem grandes dificuldades que os alunos analisaram um documentário relativo à dieta mediterrânica, não sem antes terem posto em comum os conhecimentos que detinham sobre este conceito. Sendo o vídeo de fácil compreensão, facilmente realizaram os exercícios propostos pelo Anexo 2c, agrupando e associando o léxico de maneira significativa, de forma a integrar as redes mentais. Esta atividade permitiu, também, sistematizar informação cultural sobre a dieta mediterrânica, património imaterial da humanidade, e sublinhar a sua relevância no âmbito de uma alimentação saudável. Por fim e após se ter sistematizado o conteúdo gramatical “Muy/Mucho”, os alunos ainda tiveram a oportunidade de aplicar em contexto, através da redação de um *mail*, algum do léxico aprendido, ao descrever os seus hábitos alimentares, tendo alguns discentes produzido textos bastante expressivos, denotando uma correta assimilação e recuperação das novas unidades lexicais.

**Proposta nº3 – Te dono mi riñón**

<b>Data</b>	06 de maio de 2014
<b>Tema</b>	A saúde
<b>Nível de ensino</b>	A1
<b>Duração</b>	50 minutos
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Consolidar o léxico relativo à saúde</li><li>- Desenvolver as competências de compreensão audiovisual e de expressão oral, de compreensão e expressão escrita</li><li>- Interpretar excertos de séries espanholas abordando problemas de saúde</li></ul>
<b>Conteúdos lexicais</b>	Léxico relacionado com a saúde
<b>Material</b>	Fichas de trabalho (Anexos 3a, 3b) Computador e videoprojetor Vídeo “Juanjo y César – Vive Cantando” <sup>25</sup> Vídeo “Discurso de Alma – Hospital Central” <sup>26</sup>
<b>Descrição</b>	<p>Esta proposta surgiu no seguimento de diversas atividades realizadas numa aula anterior relacionadas com a aquisição de léxico sobre a saúde (doenças, sintomas, tratamentos), pelo que os alunos já dispunham de um número suficiente de unidades lexicais para abordar as tarefas propostas. Mais uma vez, efetuou-se a introdução à atividade com a projeção do vídeo “Juanjo y César”, excerto da série televisiva “Vive Cantando”, para que os alunos contextualizassem a cena, identificassem a situação descrita e inclusive projetassem o que se seguiria - um transplante de órgãos. Aproveitou-se, então, para debater oralmente algumas questões relativas à temática, o que permitiu recuperar algum do léxico já trabalhado, como o nome de algumas doenças e órgãos objeto de transplante, para além de se pronunciarem sobre a sua disponibilidade para serem doadores. Este debate serviu de introdução ao primeiro visionamento do excerto “Discurso de Alma” da série “Hospital Central”, após o qual os alunos deveriam identificar os erros presentes na transcrição do discurso da protagonista, corrigindo-os; atividade que visou testar a compreensão oral. Após nova visualização, realizaram, então, a segunda atividade do Anexo 3a (exercício V/F), por forma a verificar a compreensão da mensagem de Alma. Passou-se seguidamente à análise de folhetos, apelando à doação de órgãos, os quais serviram de mote para a introdução e sistematização do imperativo afirmativo. Por fim e a pares, os alunos elaboraram conselhos para uma vida feliz, com recurso ao imperativo, bem como ao léxico aprendido sobre as temáticas da alimentação e da saúde (Anexo 3b).</p>

<sup>25</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=lbgi7Ow7XSw> (consultado em 08-04-14)

<sup>26</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=L8aKeeVHxAM> (consultado em 08-04-14)



**Comentário:** Procurando variar ao máximo as estratégias, bem como os materiais a utilizar quanto ao tipo de documentos autênticos, recorri, desta vez, a excertos de séries televisivas espanholas bem conhecidas, abordando uma temática específica no âmbito da saúde – a doação de órgãos. No âmbito da temática da saúde, existiam limitações relativamente ao tipo de vídeo a utilizar na aula, uma vez que um dos alunos revelava extrema aversão a imagens com sangue, daí ter eliminado os vídeos que pudessem vir a ferir a sua sensibilidade. Uma vez mais, os dois excertos visionados tiveram propósitos diferentes: introduzir a temática da doação de órgãos e consolidar o léxico associado, debatendo-se o assunto com base no caso concreto apresentado pela protagonista do segundo vídeo. Os alunos mostraram grande adesão às atividades propostas e realizaram as tarefas eficazmente e sem grandes dificuldades, até porque os dois vídeos eram de fácil compreensão, para além de que o discurso de Alma era bastante claro e num tom pausado, sendo que as novas unidades lexicais já tinham sido apresentadas em atividades prévias, o que só reforça a vantagem de um contacto regular com as mesmas para que estas venham a integrar o léxico mental do aluno. Acresce que o discurso de Alma era bastante emotivo, o que permitiu captar ainda mais a atenção dos alunos, levando-os a uma participação oral mais profícua ao pronunciarem-se sobre o tema em análise, recuperando muito do léxico trabalhado. Outro objetivo levado a cabo com a atividade prendeu-se com a formação cívica dos alunos relativamente a esta temática específica, o que foi conseguido dada a intervenção interessada de diversos alunos durante o diálogo que se estabeleceu. Após a análise e sistematização do conteúdo gramatical planificado (o imperativo afirmativo) e na sequência do trabalho com alguns *slogans* que serviram de modelo, os alunos elaboraram, a pares, diversos conselhos para levar uma vida feliz e saudável, aplicando não só a estrutura gramatical trabalhada, mas sobretudo muito do léxico aprendido. Esta atividade, para além de favorecer a cooperação entre os alunos, também possibilitou o uso significativo do léxico assimilado. Em resumo, a variedade dos exercícios criados permitiram desenvolver, quer as competências recetivas, quer as de produção, favorecendo a assimilação e o uso do léxico fundamental, pelo que as atividades cumpriram integralmente os seus objetivos.

## Conclusão

A seleção do tema monográfico decorreu de diversos fatores: os alunos da turma com a qual trabalhei (bastante distraídos e conversadores), a preferência manifestada nos inquiridos individuais pelo trabalho, com material áudio e vídeo, e o meu gosto pessoal pelo recurso a esta estratégia didática. Deste modo, o recurso aos audiovisuais permitiu “ensinar deleitando” ao favorecer a criação de um ambiente de trabalho menos formal e mais descontraído, mas que possibilitou captar a atenção e aumentar o grau de concentração dos alunos. Trata-se, pois, de um recurso motivador e atrativo, devido ao seu dinamismo ao combinar som, imagem e movimento, despertando sensações e emoções nos alunos e também por se aproximar da sua própria realidade, permitindo-lhes identificar-se com factos e pessoas do seu quotidiano, conduzindo a uma participação bem mais ativa e interessante e de maior qualidade linguística, para além de desenvolver o seu sentido crítico e a sua consciência cívica, favorecendo a sua própria formação e educação.

Os vídeos, enquanto veículo de conteúdos linguísticos e culturais autênticos, permitem que os alunos trabalhem com exemplos de língua real, contactando com diversos registos linguísticos e também com diferentes variantes linguísticas da língua espanhola. Estes meios revelam-se ainda muito eficazes em atividades de deteção de léxico, já que o significado associado à imagem possibilita uma rápida assimilação e uma recuperação mais fácil uma vez interiorizado. Assim se viu pelas propostas de trabalho apresentadas, em que o recurso aos vídeos permitiu uma assimilação, recuperação e utilização do léxico fundamental de forma agradável e eficiente. Permite, ainda, consequentemente, desenvolver a competência da expressão oral e a capacidade de argumentação dos alunos, uma vez que estes estabelecem um maior número de associações entre as unidades lexicais que constituem o seu léxico mental, para além de desenvolver a sua imaginação e criatividade e lhes proporcionar uma visão mais ampla e autêntica do mundo.

Embora o sucesso da utilização dos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem dependa de vários fatores (da qualidade do documento audiovisual em si, das condições materiais existentes na escola, do desempenho da turma e inclusive da motivação e formação do próprio docente), ao associar-se um recurso audiovisual a um tema que interessa aos alunos, os resultados em termos de retenção da informação e do léxico são realmente evidentes, ainda mais por este ser um meio com o qual os jovens se identificam. Apesar do grande investimento exigido na planificação das atividades, dado o demorado processo de busca e seleção dos vídeos, o resultado final, a saber, o ganho efetivo por parte dos alunos, acaba por recompensar o trabalho do docente. Assim sendo, e mediante uma criteriosa seleção, a adequação aos contextos de utilização e a adoção de estratégias de exploração pertinentes, o recurso aos vídeos demonstrou ser extremamente válido para o ensino-aprendizagem do léxico na aula de ELE.

## Bibliografia

ESAM. (2009). *Projeto educativo da Escola Secundária Alves Martins*. Viseu. Disponível em [http://www.esam.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=56](http://www.esam.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=56) (consultado em 27-12-2013).

ESAM. (2013). *Documento de Orientação 2013-2014 Professores*. Viseu.

ALONSO, E. (2012). *Soy profesor – aprender a enseñar los componentes y las actividades de la lengua*. Vol.2. Madrid: Edelsa / Grupo Didascalía.

BARALO, M. (2000). “La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa”, in *ASELE. Actas XI*. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0165.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf) (Consultado em 17-04-2014).

BARALO, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”, in S. Pastor Cestero e V. Salazar García, eds. *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.

BARALO, M. (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”, in *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Munich. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/04\\_baralo.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf) (Consultado em 03-05-2014).

BENAVENTE, A & PONTE, J. P. (1989). *A escola e os audiovisuais*. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa - Departamento de Educação.

CENOZ IRAGUI, J. (2004). “El concepto de competencia comunicativa”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lexiconmental.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm) (Consultado em 03-05-2014)

CERVERO, M. J. & PICHARDO CASTRO, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88> (Consultado em 20-04-2014).

CURY, A. J. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho.

DÍAS-CORRALEJO CONDE, J. (2004). “Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004). “Las estrategias de aprendizaje”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

FERRÉS, J. (1988). *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. Barcelona: CEAC.

GIL-TORESANO BERGES, M. (2004). “La comprensión auditiva”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

GÓMEZ MOLINA, J.R. (2004). “La subcompetencia léxico-semántica”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

GÓMEZ MOLINA, J.R. (2004). “Los contenidos léxico-semánticos”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2004). “Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1996). “Aprender y enseñar léxico”, in N. Sans e L. Miquel (coords.). *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre*. Vol. 3. Madrid: Fundación Actilibre - Colección Expolingua.

HIGUERAS GARCÍA, M. (1997). “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros”, in *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, 8. Disponible em [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades\\_higuera REALE 1997.pdf?sequence=1](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higuera REALE 1997.pdf?sequence=1) (Consultado em 17-04-2014).

HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico”, in J. Sánchez Lobato et al., CARABELA, n°56. *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

LORENZO BERGILLOS, F. J. (2004). “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

MECÍAS, M. L. & RODRÍGUEZ, N. (2009). “Diseño de materiales audiovisuales para la clase de ELE”, in *MarcoELE*, nº9. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias\\_rodriguez-diseno-materiales.pdf](http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf) (consultado em 08-06-14).

MELERO ABADÍA, P. (2004). “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa”, in J. Sánchez Lobato e I. Gargallo, eds. *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, M. I. (2006). “Creación de un marco para la enseñanza del léxico en E/LE: Bases lingüísticas, psicológicas y didácticas”, in *RedELE*, nº5. Disponible em [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006\\_BV\\_05/2006\\_BV\\_05\\_08Rodriguez\\_Gonzalez.pdf?documentId=0901e72b80e3a052](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_08Rodriguez_Gonzalez.pdf?documentId=0901e72b80e3a052). (Consultado em 17-04-2014).

VIVAS MÁRQUEZ, J. (2009). “El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2”, in *RedELE*, nº17. Disponible em [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009\\_17/2009\\_redeLE\\_17\\_05\\_Vivas.pdf?documentId=0901e72b80dd728a](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2009_17/2009_redeLE_17_05_Vivas.pdf?documentId=0901e72b80dd728a) (consultado em 08-06-14).

VIZCAÍNO SERRANO, C. (2010). “El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico”. Tese de Mestrado. Universidad de Jaén. Disponible em [http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria\\_Master/CristinaVizcaino.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/CristinaVizcaino.html) (consultado em 08-06-14).

# **Anexos**



**ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS – VISEU**

**Proposta de trabalho nº1 – Todo exterior**

# **Anexos**

## **1a, 1b, 1c**

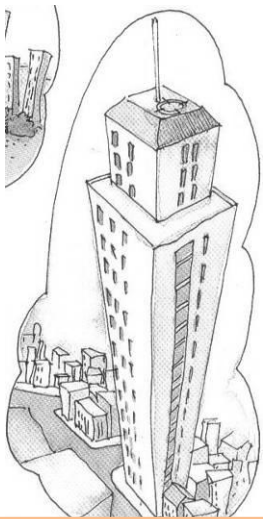


### Ficha de trabajo nº1 «¿CÓMO ES TU CASA?»

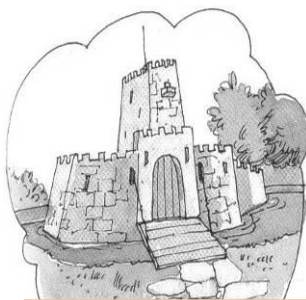
1. Lee el texto siguiente y después identifica los tipos de casa que aparecen a continuación.



Juan es ingeniero y está pensando qué casa va a construir. Él y su familia viven en el centro de la ciudad en un edificio que tiene varios **pisos**. En las vacaciones suele pasear con su familia en una **caravana** o entonces reservan una **cabaña** en un camping, pero para vivir... ¡Bueno! Su hija, como está en la edad de los príncipes y las princesas, quiere un **castillo**; su hijo que es más radical quiere mudarse a un **rascacielos**, dice que le encantaría vivir en el piso treinta y ver toda la ciudad desde su estudio. A su mujer, que le gusta la tranquilidad, le parece muy bien si construyen una **casa de campo**, pero Juan ya le explicó que así sería difícil llevar los niños al cole. Les resta construir un **chalet adosado**, es que así tendrían vecinos con quienes hablar o discutir; o un **chalet**, donde podrían estar más tranquilos sin estar muy lejos del centro de la ciudad. ¿A ti, qué te parece?



1.



2.



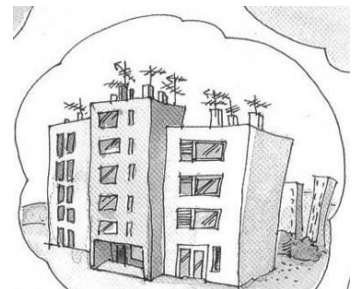
3.



4.



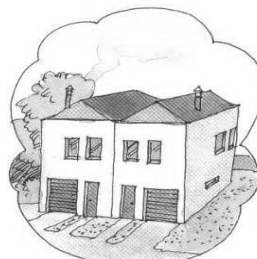
5.



6.



7.



8.



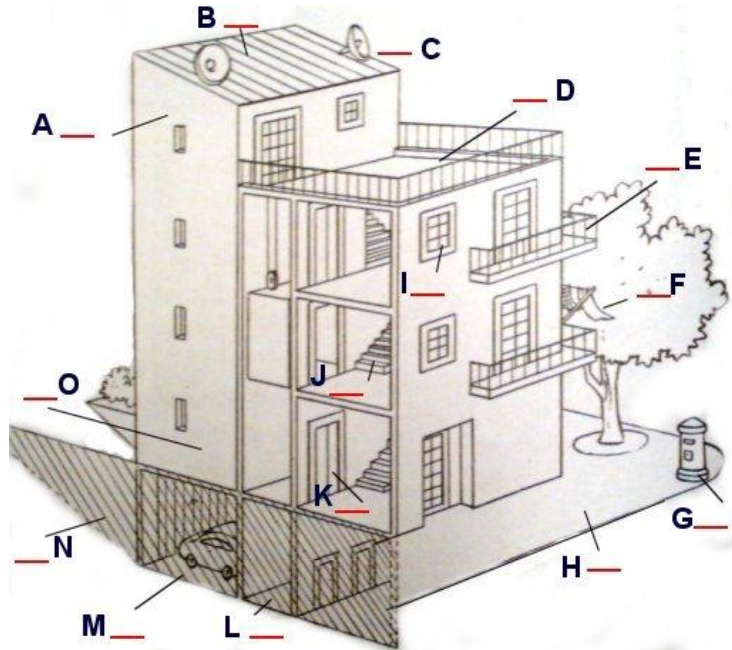


ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS – VISEU

## Anexo 1a

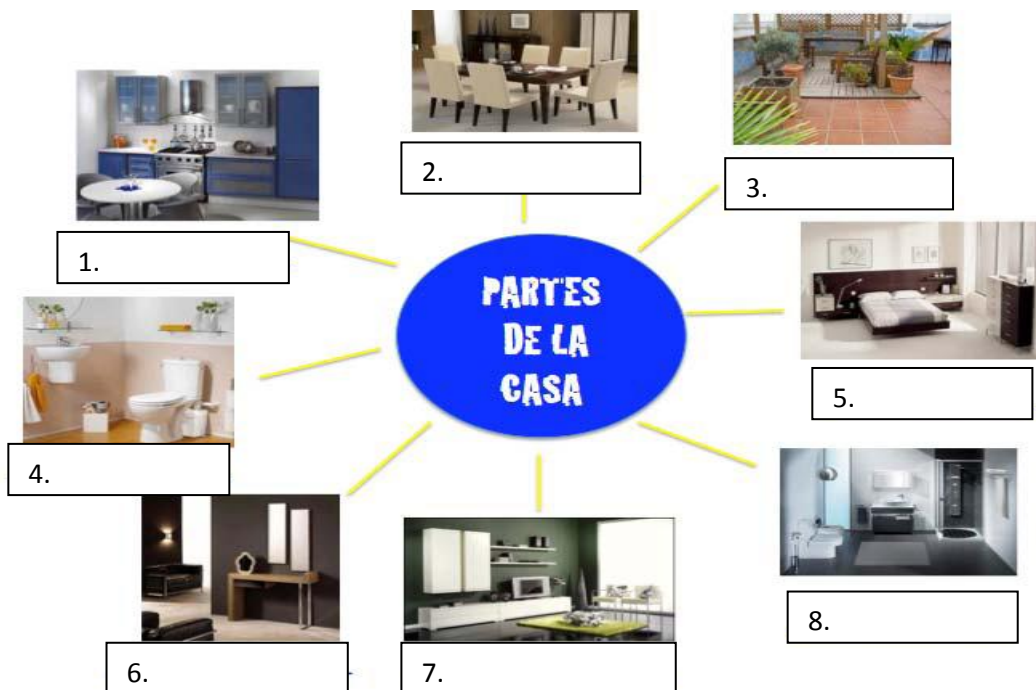
2. Ahora, fíjate bien en esta casa. Al lado aparecen una serie de palabras relacionadas con el exterior de la casa. Sitúa la letra en el lugar correspondiente.

- \_\_\_ ático
- \_\_\_ terraza
- \_\_\_ trastero
- \_\_\_ tendedero
- \_\_\_ bajo
- \_\_\_ antena
- \_\_\_ acera
- \_\_\_ sótano
- \_\_\_ balcón
- \_\_\_ garaje
- \_\_\_ escalera
- \_\_\_ ventanas
- \_\_\_ tejado
- \_\_\_ ascensor
- \_\_\_ buzón



(Espanhol 7ºAno, Coleção Sucesso Escolar, Porto Editora, p.33, Adaptado)

3. ¿Conoces el vocabulario relacionado con las partes de la casa? Completa el organigrama con el vocabulario correspondiente.



terraza	vestíbulo o entrada	cocina	dormitorio o habitación
comedor	cuarto de baño	aseo	salón



**Anexo 1a**

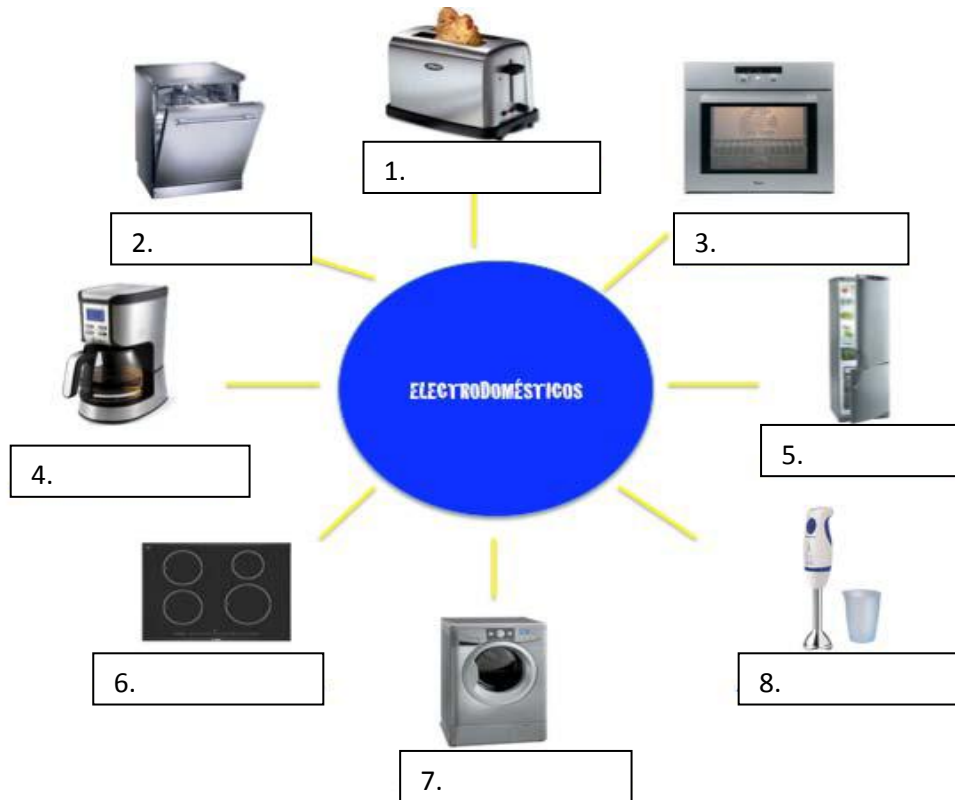
4. Ahora, completa los organigramas con el vocabulario relativo a los objetos que podemos encontrar en una casa.



cuadro	mesa	silla	cojín
sofá	cortina	estantería	lámpara



cepillo de dientes	jabón	cepillo	peine
toalla	manopla	esponja	pasta de dientes



batidora	lavaplatos o lavavaajillas	vitrocerámica	lavadora
horno	frigorífico	tostadora	cafetera

([http://marcoele.com/descargas/14/garcia-saez\\_todo\\_exterior.pdf](http://marcoele.com/descargas/14/garcia-saez_todo_exterior.pdf))

5. Para terminar, completa las frases con una de las palabras que están en el recuadro.

equipo de música	estantería	cama	<u>lavadora</u>	armario	bañera
alfombra	mesita de noche	horno	sofá	armario de cocina	frigorífico

1. Mi madre lava la ropa en la **lavadora**.
2. He hecho un pastel en el \_\_\_\_\_.
3. Luis, guarda tu ropa en el \_\_\_\_\_.
4. El despertador está encima de la \_\_\_\_\_.
5. Pon tus libros en la \_\_\_\_\_.
6. David está enfermo, está en la \_\_\_\_\_.
7. Yo tengo los platos en el \_\_\_\_\_.
8. Mamá, hay demasiada agua en la \_\_\_\_\_ y no puedo bañarme.
9. Las cervezas están en el \_\_\_\_\_.
10. Juan tiene un \_\_\_\_\_ muy bueno, es que le gusta mucho la música.
11. Cristina es una vaga, se pasa el día en el \_\_\_\_\_ delante de la tele.
12. ¡Mira qué \_\_\_\_\_ tan bonita para el suelo del salón!



## Ficha de trabajo nº2 «TODO EXTERIOR»

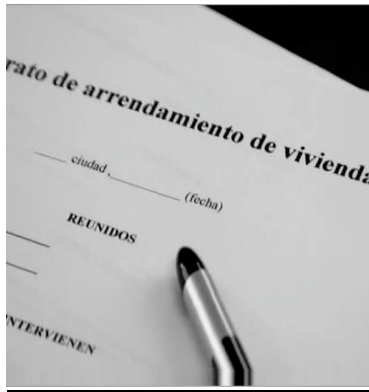
Cortometraje: Todo exterior de Mercedes Domínguez (2009)

<http://www.youtube.com/watch?v=v3tBAZpwDIY>

(Consultado el 08 de enero de 2014)



1. En el cortometraje *Todo exterior* aparecen los personajes y objetos de las siguientes imágenes. ¿Qué relación existe entre los personajes y los objetos? Intenta imaginar la historia y preséntala oralmente.



2. Vas a visionar el cortometraje. La profesora ha parado el corto antes de terminar. No sabes cómo termina la historia. Piensa en un posible final.

3. A continuación vas a ver el final del cortometraje: ¿es un final esperable?, ¿se parece la historia original a la que has imaginado en la actividad 1?



4. Después de visionar el cortometraje por segunda vez, elige la opción correcta.

1. ¿Qué electrodomésticos le deja Álvaro a Sofía?
  - a. La lavadora, el microondas y la nevera.
  - b. La lavadora, el microondas y la máquina de gofres.
  - c. La lavadora, el microondas, la nevera y la máquina de gofres.
  - d. La lavadora y la máquina de gofres.
  
2. ¿Cuándo come Álvaro gofres?
  - a. Los sábados y los domingos.
  - b. Los domingos por la tarde.
  - c. Los sábados.
  - d. Los domingos por la mañana.
  
3. ¿Qué va a hacer Álvaro en Los Ángeles?
  - a. Intentar estudiar cine.
  - b. Intentar hacer cine.
  - c. Intentar ir al cine.
  - d. Intentar ser actor.
  
4. ¿Álvaro va a cambiar de pasta de dientes?
  - a. No, le gusta la marca Signal.
  - b. Sí, va a cambiar de pasta y va a comprar Colgate.
  - c. Sí, va a comprar otra marca con el tapón unido al tubo.
  - d. Quizás sí.
  
5. ¿Qué día se va Álvaro a Los Ángeles?
  - a. El miércoles.
  - b. El martes.
  - c. El jueves.
  - d. El domingo.

5. ¿Conoces estas palabras? Une las expresiones de la columna de la izquierda con el significado correspondiente de la columna de la derecha.

1. Alquilar / Arrendar	a. Vivir con otras personas en una misma vivienda.
2. Contrato	b. Dueño de una vivienda.
3. Compartir piso	c. Usar la vivienda de otro pagando por ella al propietario.
4. Compañero de piso	d. Precio que se paga por vivir en una vivienda que es de otra persona.
5. Alquiler / Arrendamiento	e. Papel que se firma para que una persona viva en la casa de otra persona.
6. Propietario	g. Persona con la que compartes una vivienda.





**Ficha de trabajo nº4**  
**«¿SE VENDE O SE ALQUILA?»**

<i>El diario.</i> <i>Página 37.</i>	<i>Valencia, 12 de mayo de 2006.</i>
<b>INMOBILIARIA VALENTIA.</b> <b>Guillem de Castro 67. 46008 Valencia TEL963 888 888</b>	
<p><b>ALQUILERES</b></p> <p><b>Calle Ruzafa.</b> 165 m2. Tres habitaciones. Dos baños. Salón. Cocina. Nuevo. Garaje opcional. 1.500 €/mes.</p> <p><b>Plaza del Carmen.</b> Estudio 49 m2. Edificio antiguo totalmente reformado. 800 €/mes</p> <p><b>Avenida del Cid.</b> 135 m2. Dos habitaciones. Salón comedor. Muy luminoso. Bien comunicado. Junto a la parada de metro. 1.200 €/mes</p> <p><b>Calle Micer Mascó.</b> 65. m2. Estudio. Cocina-comedor y dormitorio. Junto a la Universidad. Ideal estudiantes. 700 €/mes.</p>	<p><b>Calle de la Reina.</b> 90 m2. Buena altura. Dos habitaciones. Cocina-salón. Amplia terraza. A un paso de la playa. Precio a convenir.</p> <p><b>Calle Lladró y Mallí.</b> 100 m2. Buena orientación. Dos dormitorios. Trastero. 600 €/mes.</p> <p><b>VENTAS</b></p> <p><b>Avenida de la Malvarrosa.</b> 135 m2. Dos habitaciones. Salón comedor. Muy luminoso. Para reformar. 120.000 €.</p> <p><b>Paseo de la Alameda.</b> Piso de lujo. 250 m2. 4 dormitorios. Dos cuartos de baño. Salón amplio y luminoso. Plaza de garaje doble. Portería. Precio a convenir.</p>

1. Aquí tienes unas notas que han escrito estos personajes. Todos ellos buscan piso. ¿Qué piso crees que les va mejor? Indica el piso de los del anuncio que les recomiendas.

<p><b>PATRICK</b></p>	<p>Busco apartamento cerca de la universidad. Solo voy a vivir durante un año. Soy un estudiante Erasmus.</p> <p>_____</p>	<p><b>PILAR Y EDGAR LUIS</b></p>	<p>Tenemos tres hijos. Queremos comprar un piso grande con garaje. Tenemos dos coches.</p> <p>_____</p>
<p><b>AMPARO Y VICENTE</b></p>	<p>Estamos jubilados. Buscamos un piso tranquilo cerca del mar. La pensión no es muy alta. Queremos alquilar.</p> <p>_____</p>	<p><b>MARIO</b></p>	<p>Quiero alquilar un apartamento pequeño. Pago hasta 1.000 euros.</p> <p>_____</p>
<p><b>ALBERTO</b></p>	<p>Quiero invertir el dinero. Quiero un piso para reformar.</p> <p>_____</p>		



ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS – VISEU

## Anexo 1c

2. Imagina que te vas a cambiar de ciudad debido al trabajo de tus padres. Escribe tú mismo un anuncio para el periódico dónde vas a poner tu casa a venta o a alquiler. Tiene que ser sencillo pero tiene que llamar la atención de las personas.

A continuación tienes algunos datos que te pueden ayudar.

¿En qué *calle, plaza...* está? ¿Dónde está?  
¿Está cerca del *metro, de la universidad, del centro...*?  
¿Quieres *alquilar, vender*?  
¿Cuántas *habitaciones, cuartos de baño...* cuántos *metros cuadrados, cuánto dinero*?  
¿*Grande, pequeño, soleado, bien comunicado, nuevo, etc.*?  
¿*Con garaje o sin garaje? ¿Con ascensor, terraza, jardín, balcón...*?



ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS – VISEU

**Proposta de trabalho nº2 – Siempre saludable**

# **Anexos**

**2a, 2b, 2c, 2d**





**Ficha de trabajo nº1**  
**« ¡Que aproveche! »**



**Video 2: Canción *Gaspacho* de El Combolinga**

<http://www.youtube.com/watch?v=pG4ooF5ZipU>  
 (Consultado el 17 de febrero de 2014)

**A. Antes del visionado**

1. Relaciona cada comida del día con la hora correspondiente en la que se suele realizar en España.

COMIDA		HORA	
a) el desayuno		1) entre las 13:30h y las 15:30h	
b) la comida		2) entre las 20:30h y las 23:00h	
c) la merienda		3) entre las 07:00h y las 09:00h	
d) la cena		4) entre las 17:00h y las 19:00h	
a)	b)	c)	d)

(Mochila, 7º, Guía del Profesorado, Santillana, p. 177)

2. Ahora, rellena los espacios con el nombre de los utensilios que se utilizan para comer.



Completa:

Con la  tomamos los alimentos, con el  los pinchamos y con el  los cortamos.

La fruta se coloca en el

La  se utiliza para servir la sopa.

¿Qué cubiertos emplearías para comer?

a. cuchara	b. tenedor	c. cuchillo
------------	------------	-------------

Filete: -----	Ensalada: -----	Sopa: -----
------------------	--------------------	----------------



**B. Después del visionado**

**1. La letra de la canción tiene doce palabras erróneas. Encuéntralas y sustitúyelas por las formas correctas.**

Voy bajando la escalera  
con el perrito a mi lado  
silbando de esta manera,  
caminito del mercado.

El sol pega que da gusto.  
Mejor tiro por la sombra.  
Voy a comer un buen gazpacho,  
cuando vuelva de la compra.

De memoria, me repito  
todo lo que necesito lere...  
Y medio kilito de tomates,  
que estén todos y maduros,  
pepino, pimienta y ajo,  
en las ollas, no estoy seguro...

Que todo es opción de gusto,  
trabajando entre cazuelas...  
Pues mejor no se la como,  
que así lo cocina mi abuela.

**Con mi gazpachito soy  
el más feliz de este mundo.  
Mientras se enfría, yo voy  
pensando qué hay de segundo. (2x)**

Mi gazpacho va a estar listo  
en menos de media hora.  
Picamos bien la verdura,  
derecho a la lavadora.

Le damos su punto gusto,  
de vinagre, aceite y sal,  
y comimos, yerbabuena,  
si me pongo un poco mal.

**estribillo (2x)**



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

**2. Ahora, completa la receta con el vocabulario de la canción.**



**Ingredientes:**

pan del día anterior

1. \_\_\_\_\_ rojos maduros

2. \_\_\_\_\_ verdes

un diente de ajo

un pepino pequeño

3. \_\_\_\_\_ de oliva virgen

4. \_\_\_\_\_

agua

sal

**Preparación:**

Se llena un bol con agua y se mete el pan dentro para que se remoje; se lavan y se pelan los tomates, el 5. \_\_\_\_\_ y los pimientos procurando que no queden semillitas; una vez limpios se cortan a trocitos y se pasan por la 6. \_\_\_\_\_; cuando ya están las verduras batidas, se añade un diente de 7. \_\_\_\_\_ previamente pelado y se bate nuevamente; a continuación, se añade el pan que estaba en remojo, la 8. \_\_\_\_\_, el vinagre y el aceite; se bate todo de nuevo hasta que quede una mezcla bien homogénea y se añade el agua, poco a poco, hasta obtener la textura deseada (entre líquida y cremosa).

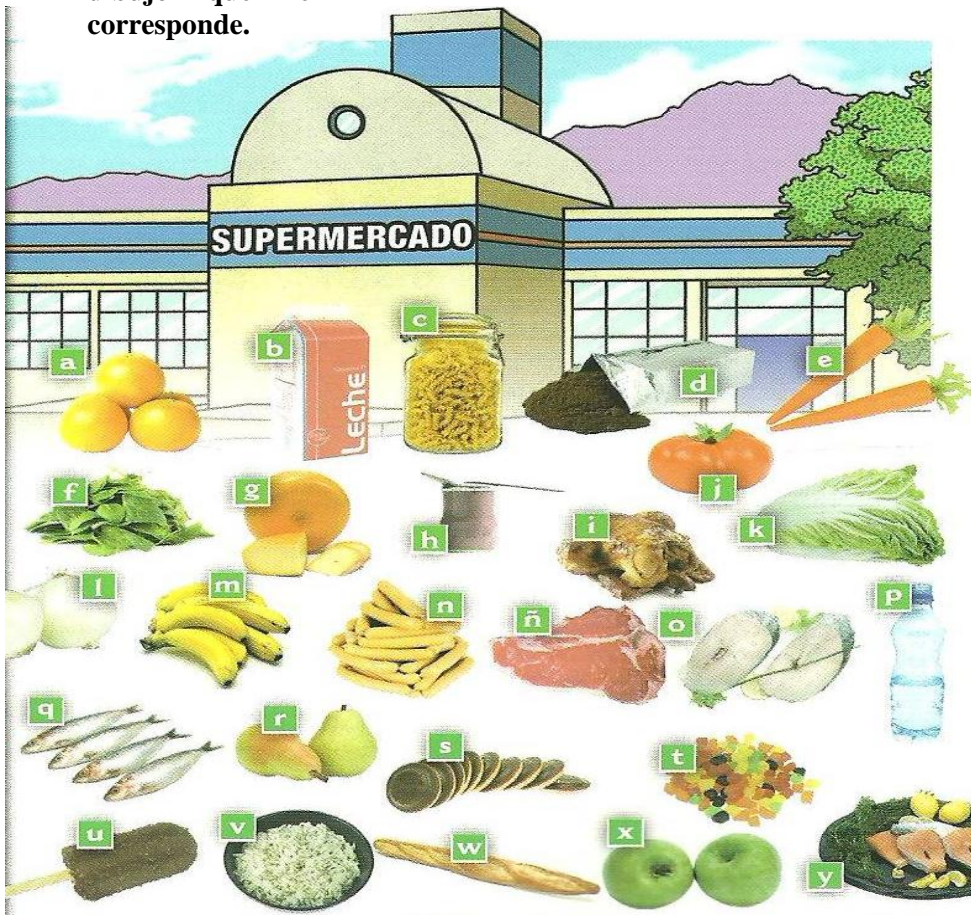
<http://www.tusrecetasdecocina.com/receta-de-gazpacho-anadaluz.html> (adaptado)

(Cantando se entiende la gente, Porto Editora, p. 21-22)



**Ficha de trabajo nº2**  
**« LOS ALIMENTOS »**

1. Imagina que te vas al supermercado a hacer la compra. Escribe al lado de cada alimento la letra del dibujo que le corresponde.



1. las salchichas	
2. las manzanas	
3. la lechuga	
4. el bistec de ternera	
5. los plátanos	
6. el pollo	
7. las zanahorias	
8. las espinacas	
9. las peras	
10. el arroz	
11. el yogur	
12. la leche	
13. las cebollas	
14. el tomate	
15. la merluza	
16. la pasta	
17. el café	
18. el helado	
19. las sardinas	
20. las naranjas	
21. el pan	
22. el agua	
23. las chucherías	
24. las galletas	
25. el queso	
26. el salmón	

2. Ahora, clasifica cada alimento en su columna correspondiente.

Carne	Fruta	Pescado	Productos lácteos	Verduras y hortalizas	Otros

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

3. Identifica la palabra intrusa e indica a qué grupo de alimentos pertenecen las restantes.

Grupo de alimentos	
	merluza, lenguado, atún, pavo, bacalao, dorada, sardina
	Melocotón, manzana, pulpo, plátano, piña, pera, uvas
	Espinaca, zanahoria, lechuga, coliflor, puerro, pepino, fresa

(Profesora en prácticas: Ana Almeida)





Anexo 2b

4. Completa los ingredientes de estas dos recetas españolas. Ten en cuenta la cantidad de cada ingrediente según la imagen.

**Pisto manchego**



Ingredientes

---



---



---



---



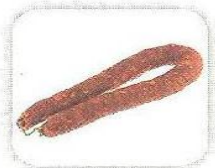
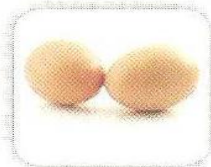
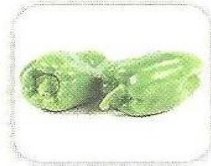
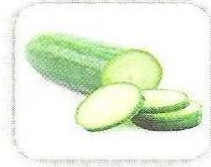
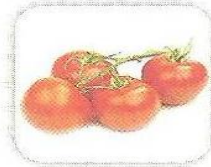
---



---



---



**Migas extremeñas**



Ingredientes

---



---



---



---



---



---



**Ficha de trabajo nº3**  
**« La Dieta Mediterránea »**

Dieta Mediterránea

**Video 3: Siempre saludable**

<http://www.youtube.com/watch?v=rL7W0AtY9HQ>

(Consultado el 17 de febrero de 2014)

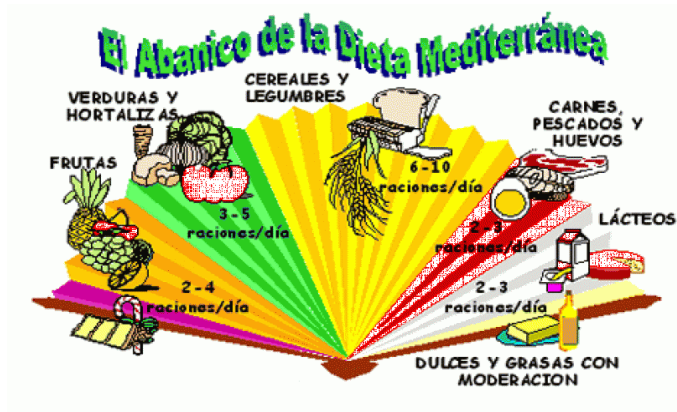


**A. Primer visionado - Indica si las afirmaciones son verdaderas o falsas.**

1. La dieta mediterránea permite vivir más años de forma activa.
2. Los que siguen esta dieta tienen un 30% más de probabilidad de aumentar su tiempo de vida.
3. Esta dieta se basa en el consumo de alimentos típicos de los países lejanos al mar Mediterráneo.
4. Se deben consumir alimentos de temporada, en su estado natural.
5. En la dieta mediterránea no hay ninguna fuente de grasa.
6. Esta dieta permite bajar el consumo de la sal.
7. La pirámide de la dieta mediterránea fue creada por dos organismos internacionales.
8. Esta dieta contribuye al bienestar físico y emocional de las personas.


**B. Segundo visionado - Rellena la tabla de acuerdo con los alimentos que componen la dieta mediterránea.**

	CONSUMO DE:
↑ +	-
→ =	-
↓	-



[http://www.elblogdecarmencita.com/?attachment\\_id=1182](http://www.elblogdecarmencita.com/?attachment_id=1182)



<http://www.orientar.blogspot.pt/2013/04/el-6-de-abril-dia-mundial-de-la.html>

**A. Ahora completa este resumen sobre la dieta mediterránea.**

La dieta mediterránea previene 1. \_\_\_\_\_ del corazón, lo que permite vivir **mucho** más de forma activa. La comida es sencilla con variados ingredientes **muy** nutritivos y sabrosos y se caracteriza por el consumo de: **mucha** 2. \_\_\_\_\_, verdura, pasta, arroz, pan, **mucho** 3. \_\_\_\_\_, frutos secos y hierbas aromáticas. Los alimentos se cocinan con 4. \_\_\_\_\_. Es una dieta **muy** rica en ácidos grasos moninsaturados presentes en aceites y ácidos Omega 3 presentes en el pescado que son **muy** beneficiosos para la salud. Además, se debe beber **mucha** 5. \_\_\_\_\_ y practicar 6. \_\_\_\_\_ con regularidad.

(Profesora en prácticas: Ana Almeida)

**B. Rellena la tabla para resumir el uso de *muy* y *mucho*.**

Muy + _____	Ej.
_____ + sustantivo	Ej.
_____ + mucho	Ej.

**C. Charo es todo lo contrario de su hermana Conchi. Lee la descripción de Charo y describe a Conchi.**

- a. Es poco generosa.
- b. Habla poco.
- c. Tiene pocos amigos.
- d. Se preocupa poco por su hermana.
- e. Tiene hábitos poco saludables.
- f. Hace poco ejercicio.
- g. Come pocas verduras.
- h. Tiene una vida poco activa.



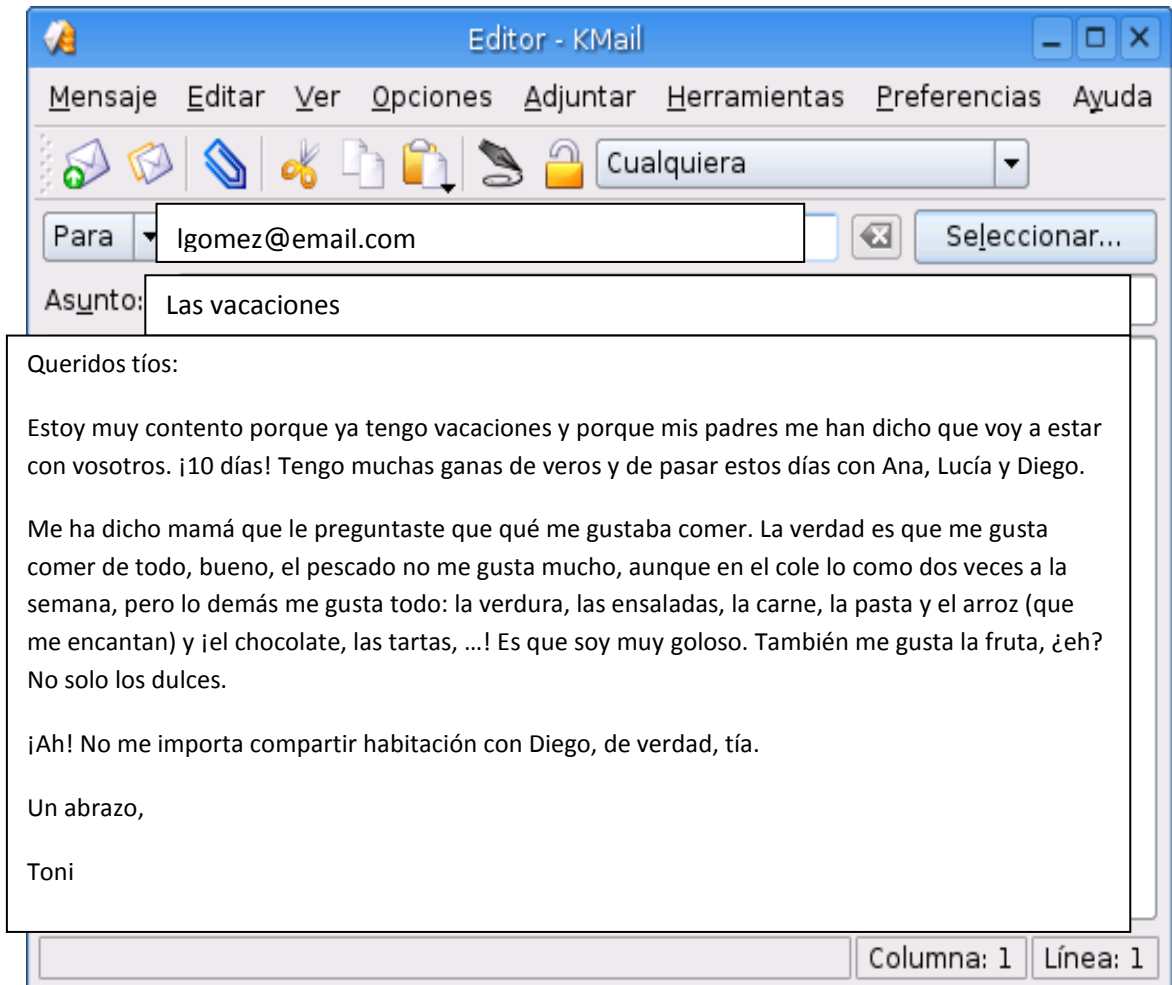
- a. *Es muy generosa.*
- b. ....
- c. ....
- d. ....
- e. ....
- f. ....
- g. ....
- h. ....





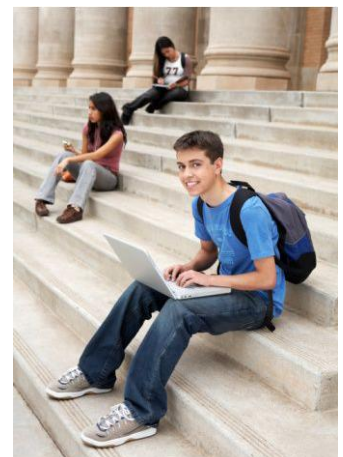
### Ficha de trabajo nº4 « MI DIETA»

1. Este es Toni y va a pasar unos días de vacaciones en casa de sus tíos. Lee el mensaje de correo electrónico que ha escrito y señala si las afirmaciones son verdaderas o falsas.



- a. Toni está feliz porque va a ver su familia.
- b. Tiene tres primos.
- c. Va a dormir en una habitación él solo.
- d. Lo que más le gusta es el arroz y la pasta.
- e. No come nunca fruta.

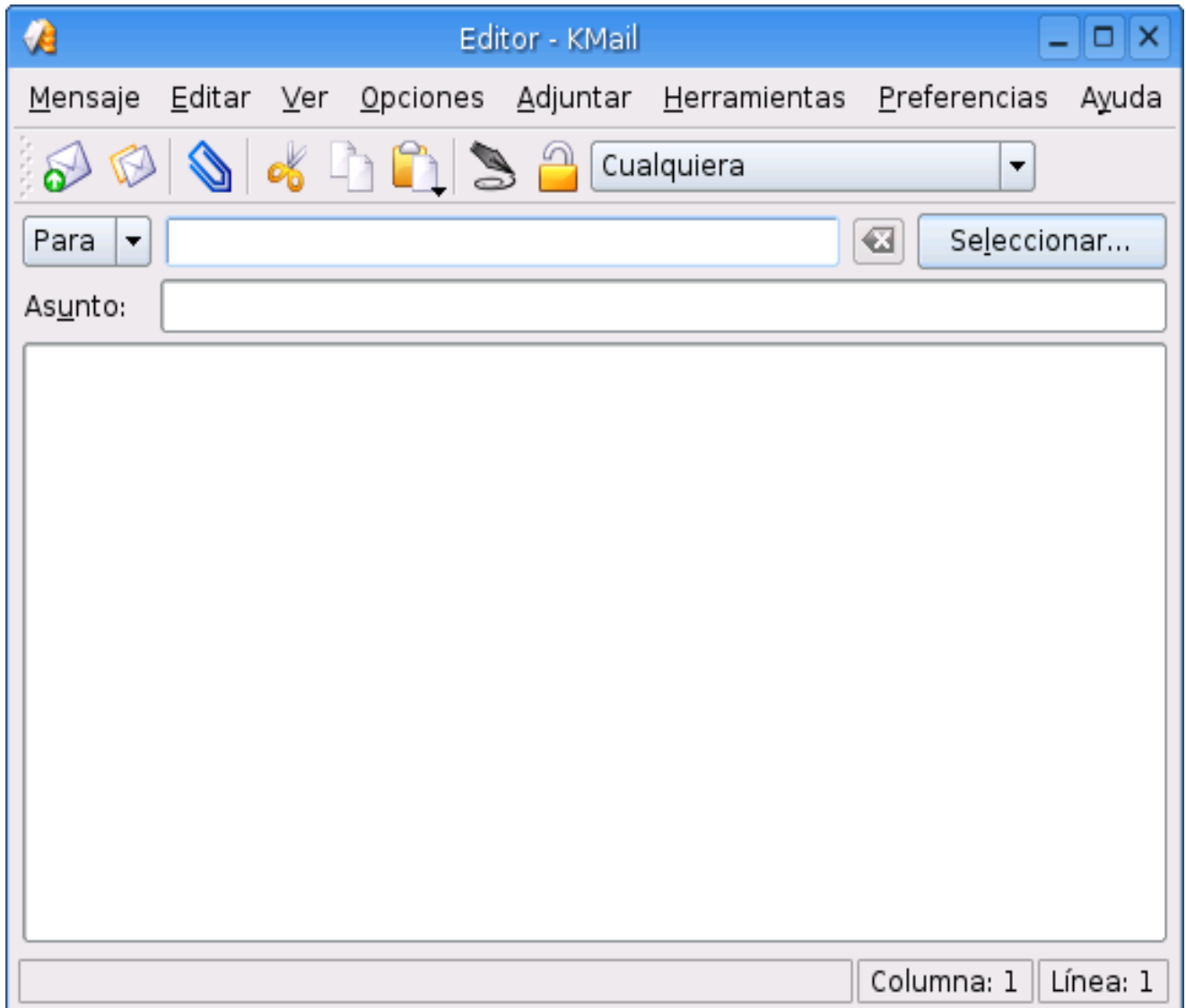
V	F





## Anexo 2d

1. Ahora, imagina que vas a pasar unos días a casa de unos familiares, pero tienes algunos problemas con la comida. Escríbeles un mensaje como el que has leído describiendo lo que sueles comer en cada una de las comidas del día y si tienes una dieta saludable.







**ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS – VISEU**

**Proposta de trabalho nº3 – Te dono mi riñón**

**Anexos**

**3a, 3b**



### Ficha de trabajo nº1 « Te dono mi riñón »

**Vídeo 2:** *El Discurso de Alma – Serie Hospital Central*

<http://www.youtube.com/watch?v=L8aKeeVHxAM>

(Consultado el 08 de abril de 2014)



**Parte A:**

1. A continuación, tienes el discurso de Alma, pero este contiene diez imprecisiones. Identifícalas, subrayándolas y sustitúyelas por las expresiones correctas.

**Discurso de Alma**

No sé si tienen padre, madre, marido, mujer o hermanos... Seguro que tienen a alguien a quien quieren mucho. Yo sé que el amor no se puede compartir. Entonces no sé si les voy a poder convencer de que lo único que me mueve a vender mi riñón es que amo a Sol. Yo estudio, sacó malas notas, llamo a mi madre para que no se preocupe.... Soy una persona normal. Y las personas normales no podemos ver cómo las personas a las que amamos se esconden día a día tras una máquina de diálisis. No podemos ver cómo se van alegrando, cómo se van apagando poco a poco. Sol tiene diecisiete años y ya se ha adormecido. Pero yo no.

No puedo rendirme porque si lo hago es como si yo misma la empujara a vivir, como si yo misma la estuviera empujando desde una ventana. Creo que todas las personas normales, las que sabemos que amar significa algo más que unas palabras, daríamos muchas más cosas que un pulmón sólo por hacerlas felices unos instantes.

No me pidan que me quede contenta. No me pidan que haga eso, viendo cómo ella desea su muerte.

2. A ver si has comprendido esta escena. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- a. Lo que mueve Alma a donar su riñón es el amor.
- b. La donación para un trasplante es un acto de altruismo, voluntario y gratuito.
- c. Las personas cuyos riñones no funcionan necesitan hacer tratamientos de diálisis.
- d. Para donar un órgano, hay que ser un superhéroe.
- e. Para Alma, lo que más le duele es ver que Sol ya se resignó.
- f. Alma no acepta rendirse porque se sentiría culpable de la muerte de su compañera.
- g. Según Alma, el amor tiene sus límites.
- h. Alma intenta convencer al comité ético del hospital a aceptar su donación.




**Parte B:**

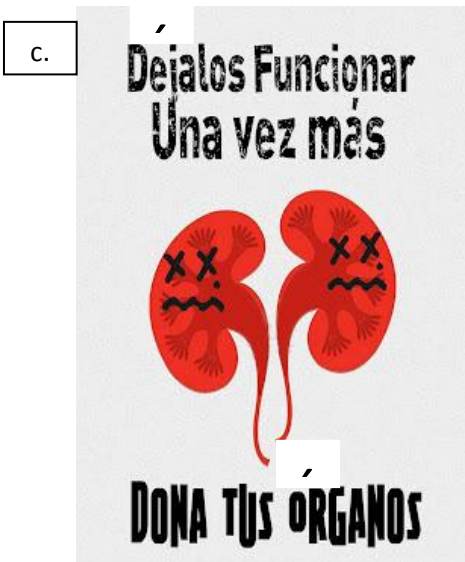
**1. Ahora, observa estos folletos sobre la donación de órganos.**



[http://historico.elpais.com.uy/Suple/DS/09/05/31/sds\\_420116.asp](http://historico.elpais.com.uy/Suple/DS/09/05/31/sds_420116.asp)



<http://desinformemonos.org/2013/01/subasta-de-mitos-para-la-donacion-de-organos-en-mexico/>



<http://rubikpc2012.blogspot.pt/2012/05/cartel-donacion-de-organos.html>



<http://www.elciudadanogba.com/index.php/2013/12/realizan-suelta-de-globos-para-nino-de-12-anos-que-necesita-un-trasplante-bipulmonar/>

**2. Identifica los verbos utilizados e indica los correspondientes infinitivos.**

	Infinitivo		Infinitivo

**3. Se utiliza el imperativo con diversas intenciones. ¿Sabes decir cuáles son?**

dar órdenes - invitar u ofrecer - dar consejos o hacer sugerencias - llamar la atención - dar instrucciones

- a. Para \_\_\_\_\_ ej. **Dona** tus órganos.
- b. Para \_\_\_\_\_ ej. **Tómate** dos pastillas por día.
- c. Para \_\_\_\_\_ ej. ¡**Sácate** el dedo de la nariz!
- d. Para \_\_\_\_\_ ej. **Mira, mira**.
- e. Para \_\_\_\_\_ ej. **Pasad, pasad** adelante. / **Come** este trozo de tarta.



## Ficha de trabajo nº2 El Imperativo afirmativo

1. A continuación, tienes diversos folletos relativos a la salud. Asocia los eslóganes al folleto correcto.

a.



**Usa tu corazón.**  
  
**¡Deja de fumar!**  
  
**Haz ejercicio y deporte, muévete.**  
  
**¡Cuéntanos tu historia!**

<http://contenido.com.mx/2011/08/%C2%A1cuéntanos-tu-historia-sobre-donacion-y-trasplante-de-organos/>

b.



<http://86aphinfo.blogspot.pt/>

c.



[http://manoamano.riojasalud.es/inf\\_tabaco\\_folleto.html](http://manoamano.riojasalud.es/inf_tabaco_folleto.html)

d.



<http://www.elmundo.es/elmundosalud/2006/09/07/dolor/1157631373.html>



3. Ahora, en parejas, vais a dar 5 consejos a vuestros compañeros para ser felices, utilizando el imperativo afirmativo.

### Consejos para ser feliz:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_



<http://labandadiario.com/invitan-a-participar-de-una-jornada-sobre-donacion-de-organos/>

(Profesora en prácticas: Ana Almeida)