

Ana Catarina Duarte Mendes Freire

# O ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO ATRAVÉS DO USO DAS CURTAS-METRAGENS NAS AULAS DE ESPAANHOL/LE

2013

Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Prof. Doutora María Luisa Aznar Juan apresentada ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# O ENSINO-APRENDIZAGEM DO LÉXICO ATRAVÉS DO USO DAS CURTAS-METRAGENS NAS AULAS DE ESPANHOL/LE

## Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de estágio</b>
<b>Título</b>	<b>O ensino/aprendizagem do léxico através do uso das curtas-metragens nas aulas de Espanhol/LE</b>
<b>Autora</b>	<b>Ana Catarina Duarte Mendes Freire</b>
<b>Orientadora</b>	<b>Dra. María Luisa Aznar Juan</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo de Estudos em Ensino de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade</b>	<b>Inglês e Espanhol</b>
<b>Data</b>	<b>2013</b>



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

## RESUMO

O presente relatório apresenta as curta-metragens como recurso didático no ensino do léxico nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira.

As curtas-metragens constituem uma ferramenta didática que promove a competência comunicativa, uma vez que proporcionam um *input* linguístico e cultural rico e autêntico. Através da implementação de estratégias adequadas representam igualmente um material válido para aprendizagem do léxico.

Neste estudo, desenvolvido durante a prática pedagógica, levada a cabo ao longo do ano letivo de 2012/13, apresentam-se atividades para o nível B2, respeitando o Programa de Espanhol estabelecido pelo Ministério de Educação, a partir das seguintes curtas-metragens: *Mi papá es director de cine*, *Ambidiestro*, *Adiós papá*, *adiós mamá* e *Dos tomates y dos destinos*.

**Palavras-chave:** unidade lexical, vocabulário, léxico, competência lexical e curtas-metragens

### **Abstract:**

This report addresses short films as didactic resource for vocabulary learning in Spanish as a Foreign Language classes.

Short films are a didactic tool that promotes communicative competence, since they provide rich and authentic cultural and linguistic input. By using the appropriate strategies they represent a valuable resource for vocabulary learning.

In this study, developed during my teaching traineeship in the school year of 2012/2013, I present activities designed for the B2 level, complying with the Spanish Language Curriculum established by the Ministry of Education and using the following short films: *Mi papá es director de cine*, *Ambidiestro*, *Adiós papá*, *adiós mamá* e *Dos tomates y dos destinos*.

**Keywords:** lexical item, vocabulary, lexis, lexical competence, short films

## ÍNDICE

<b>1. Contexto socioeducativo da Escola Secundária Alves Martins</b> .....	<b>4</b>
1.1 O meio geográfico e socioeconómico .....	4
1.2 A Escola Secundária Alves Martins.....	5
1.3 A turma da prática pedagógica supervisionada.....	8
<b>2. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica</b> .....	<b>9</b>
<b>3. O ensino/aprendizagem do léxico através do uso das curtas-metragens nas aulas de ELE</b> .....	<b>12</b>
3.1 O léxico e a competência lexical.....	13
3.2 Critérios para a seleção do léxico e estratégias para o ensino/aprendizagem nas aulas de ELE. ....	19
3.3 Características e relevância do uso das curtas-metragens no ensino/aprendizagem do léxico nas aulas de ELE .....	24
<b>4. Propostas de atividades de ensino aprendizagem do léxico através do uso de curtas-metragens nas aulas de ELE</b> .....	<b>27</b>
4.1 Seleção e tipos de atividades para o ensino/aprendizagem do léxico através do uso das curtas-metragens nas aulas de ELE.....	27
4.2 Propostas didáticas para o ensino/aprendizagem do léxico através o uso das curtas-metragens no nível B2 de Espanhol ELE .....	31
4.3 Comentário crítico às propostas didáticas apresentadas .....	42
<b>Conclusão</b> .....	<b>44</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>46</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>49</b>

## **Introdução**

Neste relatório científico-pedagógico visou apresentar uma reflexão crítica da prática pedagógica supervisionada e as suas implicações na minha formação académica, profissional e pessoal. Pretendo ainda abordar um tema monográfico, no âmbito da didática das línguas estrangeiras, em particular, do Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Relativamente ao tema, escolhi analisar o ensino/aprendizagem do léxico através do uso das curtas-metragens nas aulas de ELE.

A escolha do tema foi determinada, em primeiro lugar, por um gosto pessoal em relação ao cinema, que quis partilhar e inculcar nos alunos, pela dimensão estética, cultural e humana inerente a esta forma de arte. Em experiências docentes anteriores pude comprovar que o cinema e as curtas-metragens, em particular, são materiais didáticos motivadores e com muitas potencialidades no ensino das línguas estrangeiras. No desenrolar da prática pedagógica, especifiquei mais o tema, pois embora as curtas-metragens possam ser utilizadas para alcançar vários objetivos, pretendi usá-las para ensinar o léxico. Esta escolha pareceu-me pertinente dado que muitas vezes os alunos demonstraram lacunas a esse nível.

No primeiro capítulo do relatório, dedicado ao contexto socioeducativo da Escola Secundária Alves Martins, vou contextualizar a escola na qual desenvolvi a minha prática pedagógica supervisionada. Para tal, farei uma descrição do meio geográfico e socioeconómico da escola; apresentarei a sua história, assim como o seu espaço físico, corpo docente e discente; assinalarei os principais objetivos do seu projeto educativo; por fim, caracterizarei a turma com a qual desenvolvi o meu trabalho enquanto professora estagiária.

No segundo capítulo, analisarei de forma crítica o meu desempenho enquanto professora estagiária. Em primeiro lugar, refletirei sobre o desafio que representou este ano e as expectativas que tinha sobre a maneira como este se ia desenrolar. Depois efetuarei um balanço da minha evolução, tendo em conta as áreas do ser, saber e do fazer. Por fim, farei um relato das atividades extracurriculares dinamizadas pelo meu núcleo de estágio.

No terceiro capítulo, intitulado “O ensino/aprendizagem do léxico através do uso das curtas-metragens nas aulas de ELE”, apresentarei uma definição de léxico, distinguindo-o de outros termos com que, por vezes, se confunde, além de definir o conceito de competência lexical. Como o léxico é algo quase ilimitado, um dos

principais problemas relacionados com o ensino/aprendizagem é o de o selecionar, por isso assinalarei alguns critérios para a seleção do léxico, para além de indicar estratégias para o ensino/aprendizagem nas aulas de ELE. Para terminar o capítulo, apontarei as vantagens e desvantagens do uso das curtas-metragens no contexto de sala de aula, algo que deve ser ponderado na utilização deste material.

No quarto capítulo, “Propostas de atividades de ensino aprendizagem do léxico através do uso de curtas-metragens nas aulas de ELE”, abordarei os critérios que devemos ter em conta para selecionar uma curta-metragem. Com a abundância destes materiais na Internet é necessário fazer uma escolha cuidada da curta-metragem a usar, pois, por diversos motivos, nem todas as curtas podem tornar-se num material didático. Por esta razão, é conveniente definir critérios de seleção, assim como atividades e estratégias a levar a cabo para a aprendizagem do léxico a partir das curtas-metragens. Terminarei este capítulo através da apresentação de atividades que elaborei este ano com recurso às curtas-metragens para a aprendizagem do léxico, apontando aspetos positivos e negativos e propostas de reformulações com vista à sua melhoria.

Na conclusão, destacarei as minhas ilações finais relativamente não só à minha experiência de prática pedagógica, mas também ao tema monográfico por mim escolhido.

## **1. Contexto socioeducativo da Escola Secundária Alves Martins**

Nesta parte do relatório, apresento um retrato da escola secundária na qual realizei o estágio pedagógico, expondo as características do seu meio geográfico, social e educativo. Para tal, faço não só uma breve apresentação da história da escola e uma descrição do seu espaço físico, mas também uma referência à sua oferta educativa e aos objetivos que norteiam o seu Projeto Educativo (PE). Para terminar, apresento alguns dados sobre o corpo docente e discente, dando especial ênfase à turma com a qual desenvolvi a minha prática pedagógica supervisionada.

### **1.1 O meio geográfico e socioeconómico**

Realizei a minha prática pedagógica na Escola Secundária Alves Martins que se situa em Viseu. O município de Viseu é constituído por um total de trinta e quatro freguesias, catorze urbanas / periurbanas e vinte rurais<sup>1</sup>. A Escola Secundária Alves Martins localiza-se na freguesia urbana de Coração de Jesus, que é a sede do município.

De acordo com os dados de 2009 do Instituto Nacional de Estatística<sup>2</sup>, o concelho conta com 99.470 habitantes, tendo havido um acréscimo de população relativamente a 2001, em especial na freguesia de Coração de Jesus. Apesar deste indicador, assiste-se a um envelhecimento da população, que é comum ao restante território português.

De acordo com a informação apresentada no sítio de Internet da Câmara Municipal de Viseu<sup>3</sup>, o concelho é um território cuja economia assenta sobretudo no setor dos serviços, sendo que este setor ocupa 83% da população ativa. O sector agrícola ocupa apenas 2% da população ativa, em especial na produção hortícola, fruta, e viticultura. O setor secundário baseia-se em empresas de pequena e média dimensão, ocupando 16% da população.

A população das freguesias urbanas parece apresentar níveis educativos ligeiramente superiores aos das freguesias rurais.

Tal como no resto do país o desemprego tem vindo a aumentar, registrando o concelho 24.524 desempregados, no mês de fevereiro de 2013<sup>4</sup>. Devido a esta conjuntura, o ensino profissional tem vindo a ser reforçado na região através de Cursos

---

<sup>1</sup> <http://www.cm-viseu.pt> (consultado a 27 de dezembro de 2012)

<sup>2</sup> <http://www.cm-viseu.pt> (consultado a 27 de dezembro de 2012)

<sup>3</sup> <http://www.cm-viseu.pt> (consultado a 27 de dezembro de 2012)

<sup>4</sup> <http://www.diarioviseu.pt> (consultado a 3 de março de 2013).

de Educação e Formação para jovens e adultos, Curso Profissionais ou Cursos de Aprendizagem. Relativamente a esta última tipologia, o objetivo é também combater o abandono escolar. Podemos encontrar esta oferta formativa não só no ensino público, mas também em instituições privadas como a Associação Empresarial da Região de Viseu.

O município tem uma ampla oferta cultural<sup>5</sup>, destacando-se a presença de três museus, da Biblioteca Municipal D. Miguel da Silva e do Conservatório de Música. É igualmente importante o trabalho do Teatro Viriato, que leva a cabo uma programação de qualidade, sobretudo ligada à dança e ao teatro contemporâneos.

A Câmara promove, por vezes conjuntamente com outras instituições, espetáculos, exposições, feiras, festivais de música e outros eventos, procurando permitir o acesso cada vez maior da população a estas iniciativas culturais.

## **1.2 A Escola Secundária Alves Martins**

A Escola Secundária Alves Martins faz parte do património educativo e histórico da cidade de Viseu. Foi fundada em 1848, no reinado de D. Maria II «como legítima representante dos «estudos liceais (ensino secundário) na cidade»<sup>6</sup>. Em 1911, recebe o nome de Alves Martins, antigo Bispo de Viseu, em homenagem ao seu protetor. Segundo o Plano Educativo de Escola (PEE) (2009/2012: 2), o antigo Liceu teve diversas localizações, uma das quais o atual Museu Grão Vasco, até que, em 1948, passou a ocupar as instalações atuais.

Desde sempre, esta escola teve como missão prioritária conduzir os seus alunos até ao ensino superior, esta orientação para a progressão de estudos mantém-se até hoje, característica visível pela inexistência de cursos profissionais.

De acordo com dados obtidos junto da Direção da Escola, entre 2009 e 2011, o edifício foi objeto de renovações por parte da Parque Escolar, no valor de cerca de 15 milhões de euros, dispendo, agora, de instalações ótimas a nível de conforto, estética e material pedagógico. A escola oferece meios de informação, didáticos e audiovisuais de qualidade e atuais, que todas as escolas deveriam ter.

A informação sobre o seu espaço físico está de acordo com a planta do imóvel e com as informações facultadas pela Direção. Assim, o edifício é constituído por três pisos, divididos sempre em duas partes: uma para o ensino dos cursos de artes visuais e

---

<sup>5</sup> <http://www.cm-viseu.pt> (consultado a 27 de dezembro de 2012).

<sup>6</sup> <http://www.esam.pt> (consultado a 27 de dezembro de 2012)

a outra para os restantes. No primeiro piso, encontramos laboratórios e salas de aula. Aqui há um espaço amplo de convívio, comumente designado por arcadas, onde se encontram as casas de banho dos alunos, o refeitório e o bar, a sala de pessoal e a reprografia. Nesta parte da escola, encontramos também a sala de professores e o bar, o auditório, o arquivo, assim como uma sala de artes e um ateliê.

No segundo piso, temos um ginásio, com diversas salas para as diferentes atividades desportivas. No átrio, encontram-se em lados opostos a Direção e a Secretaria. Esta parte dispõe ainda de treze salas normais, o Gabinete de Necessidades Educativas Especiais, a sala de Diretores de Turma, salas de Informática, uma sala de Geometria Descritiva, uma sala multimédia, salas de desenho e de informática. Outra estrutura que se insere dentro deste espaço é o Centro de Formação Visprof. Por fim, importa referir que o Centro de Novas Oportunidades da Alves Martins esteve em funcionamento até finais do mês de março de 2013.

No piso três, temos a Biblioteca, salas de aula, o Serviço de Psicologia e Orientação, o Gabinete de Apoio à Saúde do Adolescente, uma sala de Geometria Descritiva, uma sala de desenho 3D e de Educação Tecnológica.

O currículo da escola integra o terceiro ciclo e o ensino secundário e, de acordo com o Plano Curricular de Escola (PCE, 2010/2013: 4) tem «como finalidade educativa última: promover uma educação para a cidadania, potenciando uma cultura de liberdade e intervenção pessoal e socialmente comprometida, através da valorização da dimensão humanista e científica; da criatividade e da originalidade; do sentido estético; do pensamento crítico; do rigor na comunicação; do conhecimento». Na mesma página deste documento, realça-se a importância de «potenciar ao máximo a excelência». Está, assim, explícito que a obtenção de bons resultados académicos pautaria a ação educativa de todos os elementos da escola.

A Alves Martins mantém até hoje a sua característica de Liceu, ou seja, essencialmente focado no ingresso dos seus alunos nos estudos superiores. Devido a isso, a escola oferece todo o tipo de cursos científico-humanísticos: ciências e tecnologia, língua e humanidades, ciências socioeconómicas e artes visuais<sup>7</sup> mas não consta da sua oferta formativa nenhum curso profissional

De acordo com a informação constante no sítio da Internet da escola<sup>8</sup>, esta está, desde há muito, ligada ao ensino de adultos. Desde 2009, o Centro de Novas

---

<sup>7</sup> <http://www.esam.pt> (consultado a 27 de dezembro de 2012)

<sup>8</sup> <http://www.esam.pt> (consultado a 27 de dezembro de 2012)

Oportunidades da Alves Martins tem desempenhado um papel importante no reconhecimento e validação de competências de adultos, no ensino básico e secundário. Este organismo tem permitido aos adultos da região frequentar Unidades de Formação de Curta Duração, quer na escola quer noutras instituições. Para além disso, a instituição de ensino conta com cursos de Educação e de Formação, em horário noturno, e também com Ensino Recorrente Modular.

Importa realçar que as finalidades educativas da escola integram as várias dimensões do desenvolvimento humano: «dimensão humanista e científica; criatividade e originalidade; sentido estético; pensamento crítico; rigor na comunicação; e conhecimento» (PCE, 2010/2013: 4).

A escola entende que o «currículo é tudo o que de significativo os alunos aprendem na escola» (PCE, 2010/2013: 17), valorizando-se as atividades de enriquecimento curricular, através da ação educativa dos seguintes projetos: Projeto de Educação para a Saúde; Grupo de Iniciativas Editoriais (G.I.E.), cuja função é, segundo o disposto no projeto educativo da escola, promover o convívio pluridimensional, contribuindo para animação da escola e para a formação integral dos alunos; do Desporto Escolar, cuja função é proporcionar aos alunos atividades de carácter recreativo e lúdicas relacionadas com o desporto; clubes diversificados (PCE, 2010/2013: 17).

Por fim, gostaria de destacar as políticas de inclusão e estratégias de acolhimento dos novos alunos, que proporcionam um clima de aprendizagem acolhedor, desenvolvendo projetos inclusivos em todas as dimensões da vida dos seus alunos: dimensão relacional, dimensão vivencial e dimensão de orientação e apoio educativo (PCE, 2010/2013: 15-16).

Conforme os dados fornecidos pela Direção da escola, no ano letivo de 2012-2013, a Alves Martins conta com um corpo docente de cento e sessenta professores, distribuídos pelos diferentes departamentos curriculares: Língua, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e Expressões. O corpo docente é estável, sendo que apenas quinze professores são contratados. A escola apresenta dois núcleos de estágio de espanhol e uma estagiária de francês e português.

O grupo de espanhol, especificamente, é constituído por duas professoras, que pertencem ao quadro da escola, e por dois professores contratados.

Tendo em conta a informação dada pela Secretaria da escola, o corpo discente da escola corresponde a cerca de mil setecentos e sessenta alunos, frequentando na sua

grande maioria o ensino diurno, dado que o ensino de adultos está a sofrer uma grande mudança, sobretudo com o encerramento do Centro de Novas Oportunidades.

Neste universo de alunos, constam sessenta e cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais, segundo dados obtidos através da secretaria.

É importante também referir que o número de alunos com Apoio Social Escolar: no terceiro ciclo, é de treze alunos no escalão A e de sete no escalão B; no ensino secundário há cento e vinte e três alunos no escalão A e cento e cinquenta e quatro no escalão B.

A Alves Martins é uma escola onde o ensino de espanhol é já uma tradição, possuindo vinte e uma turmas, ministrado atualmente a quatrocentos e sessenta e três alunos.

### **1.3 A turma da prática pedagógica supervisionada**

A turma que me foi atribuída para a realização da prática pedagógica supervisionada foi o 10º ano de Continuação, nível B2, cujos alunos eram oriundos de duas turmas diferentes: dezasseis alunos da turma N, do curso de Ciências e Tecnologias, e onze alunos da turma T, do curso de Artes Visuais. Quanto ao género, ela integrava dez rapazes e dezassete raparigas, estando as suas idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos.

A maioria dos alunos afirmou que gostava de estudar, sendo que mesmo os que não gostam reconhecem a importância do estudo. Quanto ao seu percurso profissional e escolar, a maioria mostrou querer continuar a desenvolver carreiras profissionais ligadas ao curso que estão a frequentar. Na turma de Ciências e Tecnologias notou-se uma tendência por em áreas ligadas à medicina. Creio que esta pode ter sido uma razão para terem escolhido a disciplina de espanhol, uma vez que muitos são os portugueses que vão estudar medicina em Espanha.

Os alunos revelaram gostar menos das disciplinas de português, matemática e físico-química. As disciplinas preferidas eram as de biologia, desenho, filosofia e espanhol. Relativamente ao tipo de trabalho desenvolvido na sala de aula, manifestaram uma preferência pelas aulas com material audiovisual, facto importante para o tema monográfico deste relatório.

Na sua maioria, os estudantes residem no concelho de Viseu, demorando pouco tempo na deslocação para a escola, o que facilita a atenção, já que o cansaço físico será menor, e o tempo para as tarefas escolares não diminui.

No atinente ao agregado familiar, a maioria dos pais têm como nível de ensino a antiga escolaridade obrigatória, entre o sexto e o nono ano. Apesar disso, o número de pais que concluíram o ensino secundário ou têm cursos superiores é considerável.

O comportamento da turma é satisfatório, embora os alunos de artes tenham, por vezes, um comportamento mais irrequieto. É de salientar que a turma tem um bom nível cultural, estando por isso à-vontade na abordagem de certos conteúdos temáticos. Este aspeto facilita a tarefa do docente, pois as lacunas a este nível fazem com que tenhamos de explicar conteúdos que deveriam de algum modo estar já adquiridos. Por outro lado, notei que os temas diretamente ligados à sua idade e gostos despertam grande interesse, por isso tentei abordar temas atuais e polémicos na sala de aula, tomando-os como ponto de partida para a elaboração das diferentes unidades didáticas.

Em geral, os alunos são participativos, demonstrando, quase sempre, vontade em colaborar ativamente nas tarefas propostas pelos docentes. Preferem atividades que envolvam o trabalho de grupo e o trabalho de pares, características que tive em conta ao elaborar as propostas didáticas que levei para a sala de aula.

## **2. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica**

Neste ponto pretendo fazer um balanço crítico da prática pedagógica supervisionada, tendo em conta as seguintes áreas: área do ser, área do saber e área do fazer. Começarei por fazer uma retrospectiva dos desafios impostos por esta etapa da minha formação; seguidamente, procederei à análise do decorrer das atividades curriculares e extracurriculares.

Desde o início deste percurso formativo encarei a prática pedagógica supervisionada com expectativa, mas também com um inegável receio, dado que esta não seria a primeira vez que estaria nesta situação. A primeira prática pedagógica, que realizei em 2002, representou um ano de enorme trabalho, esforço e aprendizagem. Agora dez anos mais tarde, a trabalhar e com uma família, pensei que não seria possível alcançar todas as tarefas que este ano implicaria. Contudo, a determinação para terminar este percurso e o gosto pela profissão a ele ligados, deram-me força para levar a cabo mais esta etapa da minha vida.

A prática pedagógica permitiu-me melhorar imenso o meu desempenho docente, graças às críticas sempre construtivas das colegas e das orientadoras, assim como aos exemplos vindos de todas enquanto docentes.

Relativamente a área do ser, reagi sempre bem às críticas que foram ao meu desempenho enquanto estagiária, levando-as em conta no sentido de melhorar. Procedi de igual modo no que concerne a heteroavaliação, tecendo críticas construtivas sobre as aulas das minhas colegas. Considero este aspeto extremamente relevante, pois as críticas são fundamentais para a nossa evolução; as opiniões fundamentadas de terceiros espelham a nossa prática e permitem-nos corrigir atitudes e estratégias que nem sempre são as mais adequadas, para além de nos dar confiança no que já fazemos bem.

Sempre cumpri com as minhas responsabilidades, sendo pontual na entrega das minhas planificações e assídua às aulas. Estas características devem ser transversais a todas as atividades profissionais.

A minha integração na escola foi fácil e, não obstante as limitações provocadas pelas minhas obrigações laborais, participei de forma empenhada e pertinente nas atividades extracurriculares a que me propus. Desde o início estabeleci uma relação boa com os discentes, e considero que consegui fomentar um clima positivo de trabalho, sendo os alunos muito recetivos às tarefas que lhes propus, não havendo qualquer diferença entre a atitude que tiveram nas minhas aulas e nas da orientadora. Com o decorrer do ano letivo, senti-me cada vez mais à-vontade com a turma, o que me possibilitou ter um maior controlo das situações problemáticas, como chamar a atenção dos alunos que estavam desatentos ou que não queriam realizar as tarefas. Mostrei preocupação pelos alunos no que respeita à integração e participação, levando-os a ser mais participativos.

No que concerne à área do saber, antes de começar o estágio possuía um nível bom de espanhol e estava confiante perante uma turma, pois o contacto com os alunos e ensinar é algo que me agrada e que desenvolvi ao longo da minha atividade profissional. A correção linguística do professor é fulcral, pois é ele que fornece grande parte do *input* a sala de aula, é o modelo linguístico principal. Assim, julgo ter cometido muito poucos erros linguísticos que, em geral, corrigi de imediato, e que não impediram a comunicação com os alunos ou os induziram a cometer erros. Relativamente aos meus conhecimentos culturais, creio possuir um domínio bastante bom da cultura espanhola e dos países hispanófonos, procurando sempre ampliá-los através de pesquisas sobre os vários temas a tratar na aula. Este meu domínio e gosto pela cultura espanhola levaram-

me a dinamizar, em conjunto com as minhas colegas de estágio, algumas atividades extracurriculares cujo objetivo principal era o desenvolvimento das competências linguísticas e culturais dos alunos: participação no X Premio Pilar Moreno; realização de um ciclo de cinema de língua espanhola; animação de uma oficina de escrita criativa. Para além da aprendizagem informal que proporcionam, estas atividades propiciaram a criação de laços com os alunos, devido a um certo ambiente de descontração que promovem

Em relação à área do saber, sempre defini de forma clara e coerente os objetivos e os conteúdos das unidades didáticas, que expus de forma clara e coerente, fazendo as devidas ligações entre as várias partes da aula. A prática permitiu-me experimentar várias técnicas, tentando diversificá-las de forma a motivar os alunos.

Desde sempre selecionei materiais autênticos, adequados, coerentes e atrativos, embora a escolha tenha sido cada vez mais adequada à medida que fui conhecendo os interesses da turma. Criei sempre os meus próprios materiais, havendo uma melhoria visível na forma como os apresentei, recorrendo mais à apresentação e correção através das novas tecnologias, por exemplo.

Quanto à gestão do tempo, ao início apresentei planos de aula algo ambiciosos, facto que se prende com o desconhecimento do ritmo de aprendizagem da turma. Ao longo do ano, consegui determinar com mais exatidão o tempo necessário e ter uma melhor perceção do ritmo de aprendizagem dos alunos, tendo vindo, assim, a cumprir o plano de aula estipulado inicialmente.

Outro aspeto em que progredi relaciona-se com o tom de voz. Ao início apresentava um tom de voz algo baixo, talvez pela inibição inerente a um momento de avaliação. No entanto, graças às críticas da orientadora e das colegas de estágio, consegui dominar este receio e mostrei-me mais desenvolta, o que se traduziu num uso mais adequado quer da voz quer dos recursos não verbais.

Fiz um tratamento apropriado do erro, ou seja, fiz a correção oportuna e adequada dos erros dos alunos e dos próprios. Também aqui houve evolução dado que, por vezes, não corrigia alguns erros cometidos, passando a ter uma noção mais clara dos erros que devem ser corrigidos e da forma e do momento como isso deve ser feito.

Em conclusão, este ano foi de grande aprendizagem e evolução profissional e pessoal, cumprindo integralmente o propósito de me dotar das ferramentas didático-pedagógicas essenciais ao desempenho da atividade docente. Realço que o estágio me permitiu potenciar pedagogicamente um recurso que me despertava interesse já há

algum tempo e que se relaciona diretamente com o tema monográfico do relatório: o uso das curtas-metragens na aula de língua estrangeira. A minha experiência anterior mostrou-me que os alunos, incluindo os menos empenhados, eram recetivos a estes materiais, mas a falta de tempo não me permitira ainda desenvolver de uma forma mais consequente esta abordagem. Assim, tornei este desejo numa tarefa, que julgo ter sido não só do agrado dos alunos como também fonte de aprendizagem.

### **3. O ensino/aprendizagem do léxico através do uso das curtas-metragens nas aulas de ELE**

O presente capítulo visa desenvolver o tema monográfico por mim escolhido: *O ensino-aprendizagem do léxico através do uso das curtas-metragens nas aulas de ELE*. Escolhi este tema porque considero que a aprendizagem do léxico é fundamental no domínio de uma língua estrangeira. Sobre a relevância do léxico Wilkins (1972: 111) afirmou que: «sem gramática pouco é transmitido, sem vocabulário nada é transmitido»<sup>9</sup>. Esta frase mostra claramente a importância do vocabulário para conseguir comunicar. Apesar disto, o ensino das línguas estrangeiras durante algum tempo relegou para um plano secundário o ensino explícito de vocabulário, pensando-se que os alunos o aprenderiam com o tempo e sem muita orientação. No entanto, muitas vezes os alunos confessam que lhes faltam palavras para expressar o que querem e, por isso, não conseguem comunicar, o que confirma a importância que o léxico tem na aprendizagem de uma língua.

Dado que o processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado para as necessidades e interesses dos alunos, podemos, por vezes, dar mais ênfase à produção oral do que à produção escrita. No entanto, segundo Leffa (*apud* Gardel, 2006: 16), seja qual for a competência mais focalizada ou os objetivos a atingir, o léxico condiciona toda aprendizagem, uma vez que «todos os aspetos da fonologia à pragmática decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras».

Nas secções seguintes, definirei o que se entende por léxico, distinguindo conceitos que estão relacionados entre si, embora sejam distintos, como léxico, vocabulário e unidade lexical. Num segundo momento, apresentarei uma definição de

---

<sup>9</sup> A língua original é o inglês e a tradução é da minha responsabilidade.

competência lexical e apontarei os critérios para a seleção do léxico e estratégias para o ensino do mesmo.

### 3.1 O léxico e a competência lexical

Nos últimos anos a aprendizagem do léxico voltou a ter um papel de destaque no ensino das línguas estrangeiras, sobretudo a partir dos estudos de Nation, Lewis e Aitchison. Apesar deste novo impulso, Vizcaíno Serrano (2010: 4) sustenta que os professores continuam a sentir dificuldade em ensinar léxico, facto que se deve, sobretudo, ao seu carácter quase ilimitado e à dificuldade em definir com rigor o que se entende por léxico.

Tal como afirmei anteriormente, o léxico tem um carácter quase ilimitado. Relativamente a isto, Vizcaíno Serrano (2010: 4) assegura que nenhum falante nativo conhece todos os elementos que compõem o léxico, sem que tal represente uma dificuldade em comunicar. Assim, fica claro que o aluno de língua estrangeira não poderá conhecer todos os elementos que constituem o léxico dessa língua. De acordo com esta ideia, Cervero e Pichardo (2000: 9) afirmam o seguinte sobre o ensino do léxico: «Nuestra tarea como profesores/ as consistirá en ofrecerles una selección o parcelación del léxico que les permita alcanzar objetivos comunicativos.».

Portanto, segundo Vizcaíno Serrano (2010: 4), para que o carácter ilimitado do léxico não seja um obstáculo na aprendizagem, cabe aos professores determinar que vocabulário ensinar e encontrar as estratégias e atividades para que os alunos o adquiram. Na secção seguinte, apontarei quais são os critérios para seleccionar o léxico e que estratégias e atividades devemos implementar na sala de aula.

Após esta breve reflexão sobre a importância do ensino do léxico e as dificuldades que muitas vezes lhe estão associadas, vou agora definir o que se entende por léxico, uma vez que este conceito suscita algumas dúvidas e se confunde com outros com o qual está relacionado, como por exemplo o conceito de vocabulário.

Assim, de acordo com Contreras (2004: 3), o léxico refere-se ao sistema de palavras; quando essas unidades virtuais da língua se atualizam no discurso do falante recebem o nome de *vocábulos* e ao conjunto de vocábulos chamamos vocabulário. Esta distinção entre léxico e vocabulário, no campo das línguas, assemelha-se à feita por Saussure entre *langue* e *parole* (Rodríguez González, 2006: 5), sendo que a primeira é a parte social da linguagem, isto é, ela pertence a uma comunidade, a um grupo social; por sua vez *parole* é individual, diz respeito ao uso que cada falante faz da língua.

Gómez Molina (2004: 497) propõe a seguinte definição de léxico: «conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen la entrada (*input*) de toda ampliación de la competencia comunicativa». O mesmo autor (2004: 497) define vocabulário como «el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso – producción y comprensión».

Relativamente ao conceito de unidade lexical, autores como Higuera (1996: p.112) ou Cervero e Pichardo (2000: 44) utilizam-no para referirem-se ao que vulgarmente chamamos de palavra ou grupos de palavras. Assim, segundo Cervero e Pichardo (2000: 44), unidade lexical define-se como «una secuencia con significado unitario que remite globalmente a un concepto, constituye un sistema arbitrario y puede estar integrada también por una o más palabras». Desta forma, unidade lexical é um conceito mais amplo do que o de palavra, englobando palavras as expressões constituídas por uma ou mais palavras, como sendo: expressões prepositivas e conjuntivas, frases feitas, combinações sintagmáticas bimembres ou trimembres e expressões lexicalizadas (Cervero e Pichardo, 2000: 44).

Em suma, o léxico é um conjunto de palavras muito abrangente, que está à disposição de qualquer falante, correspondendo, em última análise, a todo o corpus linguístico de uma língua. Relativamente ao conceito de vocabulário, este prende-se com um conjunto específico de palavras, relacionado com uma determinada situação comunicativa. Já o conceito de unidade lexical é utilizado quando nos queremos referir a uma palavra, uma expressão coloquial ou a um provérbio.

A partir das três definições anteriores, e tal como o Gómez Molina (2004: 497) sublinha, pode concluir-se que existe uma relação de inclusão entre estes três conceitos: unidade lexical → vocabulário → léxico.

Decidi utilizar neste relatório o conceito de unidade lexical, pois muitas vezes a aprendizagem do léxico nas aulas de língua estrangeira é entendida como a simples assimilação de palavras. Apesar de unidades lexicais como colocações ou expressões idiomáticas fazerem contarem dos programas de ensino das línguas estrangeiras, muitas vezes são um pouco negligenciadas por parte dos docentes. Por este motivo, é mais correto utilizar o conceito de unidade lexical, dado o seu carácter concreto e mais abrangente do que o de palavra, que pode ser mais útil ao docente quando tem de seleccionar os conteúdos lexicais pertinentes para uma determinada situação comunicativa.

No que se refere à classificação das unidades lexicais, Higuera (1996: 37) sugere a classificação em dois tipos: um primeiro grupo, em que se incluem as palavras que coincidem com a unidade palavra, e um segundo grupo no qual se inserem as unidades lexicais formadas por mais de uma palavra, que a autora denominou de “unidades verbais comuns e lexicalizadas”<sup>10</sup>. Segundo a mesma autora, este segundo grupo revela uma certa coesão interna e é a combinação mais usual utilizada por um falante nativo num determinado contexto. As colocações, as expressões idiomáticas, as expressões institucionalizadas e provérbios compõem este segundo grupo.

É de salientar a importância das expressões coloquiais e dos provérbios, por exemplo no contexto do ensino-aprendizagem das línguas. A riqueza e a variedade linguística que estas unidades lexicais trazem ao contexto de ensino-aprendizagem são inquestionáveis, uma vez que tornam a comunicação mais natural, mais próxima da de um falante nativo e reforçam a fluidez do discurso.

No documento regulador *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (QECRL, 2001: 159) utiliza-se o termo elementos lexicais para referir expressões fixas (expressões feitas; expressões idiomáticas, estruturas fixas, outras expressões fixas – verbais e locuções) e palavras isoladas que coincidem com a unidade palavra.

Para compreender melhor o conceito de unidade lexical, importa conhecer o que implica uma conhecer uma unidade lexical. Desde logo, pode afirmar-se que o conhecimento de uma unidade lexical, tal como o afirma Baralo (2000: 1) não é algo simples e imediato, é um processo gradual e complexo, que envolve não só a aprendizagem da forma e do seu significado, mas também a aquisição de uma complicada rede de relações formais e semânticas que essa unidade lexical estabelece com outras palavras e morfemas.

Para Nation (2001: 27) conhecer uma unidade lexical implica saber a sua forma, o seu significado e o seu uso, tanto na sua forma escrita como oral, enquanto emissor e recetor. Apesar da aparente simplicidade desta ideia, é algo que devemos ter em conta ao ensinar conteúdos lexicais, pois contém os princípios básicos do que envolve a aprendizagem do léxico.

Higuera (1996: 111-114) também determina o que implica o conhecimento de uma unidade lexical. Segundo a autora, quando um falante nativo de uma dada língua

---

<sup>10</sup> A língua original é o espanhol e a tradução é da minha responsabilidade.

usa uma unidade lexical de maneira apropriada, sob o ponto de vista gramatical e do contexto, é porque possui uma grande quantidade de informação sobre ela, como sendo:

A denotação e referência.

O som ou grafia, de acordo com o canal.

As estruturas sintáticas em que aparece.

As particularidades morfológicas.

As relações paradigmáticas com as unidades que poderiam ter surgido em vez dela.

As combinações sintagmáticas ou palavras com as quais normalmente se associa.

O registo e se tem mais probabilidades de aparecer na línguas falada ou escrita o ambas.

O conteúdo cultural.

Os usos metafóricos.

A frequência de uso.

A pertença a expressões institucionalizadas.

Higueras (1996: 114)

Face ao exposto, parece claro que conhecer uma unidade lexical implica muito mais do que reconhecer a sua forma e o seu significado, implica conhecer toda uma rede de relações complexas que a palavra estabelece com outras, o que explica, por exemplo, a reduzida eficácia do ensino do léxico através da apresentação de lista de palavras descontextualizadas, tal como acontecia com o método tradicional (Sánchez Pérez, 1997: 35-42). Sem dúvida, a apresentação da palavra em contexto, o recurso a materiais autênticos, a apresentação dos campos semânticos, são estratégias mais eficazes para o ensino do léxico.

Para melhor compreender o conceito de léxico, importa agora analisar o que se entende por competência lexical, pois como afirmam Lahuerta Galán e Pujol Vila (1999: 118) «a finalidade do ensino do léxico é o desenvolvimento da competência lexical». Segundo Meara (1996: 1), o conceito de competência lexical ganhou destaque desde a publicação de um artigo por Canale e Swain, em 1980, a partir do qual o paradigma comunicativo se tornou mais relevante e, conseqüentemente, também o conceito de competência lexical.

Importa agora analisar a definição de competência lexical apresentada no QECRL (2001: 159). Em primeiro lugar, a competência lexical é uma subcompetência, já que se integra dentro das competências linguísticas que, conjuntamente com as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas, formam a competência comunicativa. Assim, no ponto 5.2.1., o QECRL (2001: 159) define de uma forma concisa que a «competência lexical consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais». Os elementos gramaticais pertencem a classes fechadas de palavras, por exemplo, o artigo, os demonstrativos, os pronomes e as conjunções. Entre os elementos lexicais, distinguem-se as expressões fixas e as palavras isoladas. As primeiras podem ser de vários tipos: expressões feitas, que incluem, por exemplo, saudações (*Bom dia*), provérbios ou arcaísmos; expressões idiomáticas, tais como metáforas (*Ele bateu a bota*) ou intensificadores (*Branco como a neve*); estruturas fixas (*Por favor, Seria possível...*); outras expressões fixas, que podem ser do tipo verbal (*sonhar com*), ou locuções preposicionais (*ao lado de, no que concerne a*); e, por fim, combinatórias fixas (*cometer um erro, proferir uma sentença*). Dentro da categoria palavras isoladas encontram-se não só as palavras das classes abertas (nome, adjetivo, verbo, advérbio), mas também se incluem conjuntos lexicais fechados (dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc.)

De acordo com Baralo (2007: 41), a competência lexical é transversal a todas as outras:

De forma resumida y a efectos prácticos, podemos describir la competencia léxica como una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática). (Baralo, 2007: 41).

Esta afirmação revela a importância do léxico e da competência lexical no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, pois o conhecimento lexical está relacionado com os outros componentes da língua: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, sociolinguística e pragmática, o que lhe confere um carácter transversal.

Já antes de Baralo, Gómez Molina (2004: 491) afirmava que as atividades realizadas pelos alunos na aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) não se limitam a acumular unidades lexicais, devendo-se apontar as variantes significativas de cada uma

delas, usá-las em diferentes registos, estabelecer relações associativas, utilizá-las em combinações frequentes, isto é, compreender e formular mensagens em todas as situações comunicativas possíveis. Em suma, para o autor, esta competência reúne não só conhecimentos e competências (formação de palavras, relações semânticas, etc.), mas também a organização cognitiva e a forma como se armazenam estes conhecimentos no léxico mental e a sua acessibilidade (ativação, evocação e disponibilidade).

Para Gómez Molina (2004: 496), léxico mental é sinónimo de competência lexical. Esta mesma ideia é apresentada pela definição do Centro Virtual Cervantes<sup>11</sup>:

El lexicón mental o léxico 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 o producidas con anterioridad, y de combinarlas con otras.

Dada a dimensão quase infinita do léxico e a dificuldade em selecionar e avaliar o léxico que deve ser aprendido, o mesmo QECRL (2001: 160-161) apresenta escalas de graduação do conhecimento do léxico e da capacidade de controlo do mesmo, que são extremamente úteis, uma vez que facilitam a seleção do léxico a ensinar, a didática e a avaliação da competência lexical dos alunos.

Uma vez que a turma de Espanhol se encontra no nível avançado B2 estabelecido pelo Conselho da Europa (2001), no final do ano letivo seria esperado que a sua competência lexical estivesse nos seguintes patamares em termos de amplitude (Conselho da Europa, 2001: 160):

- Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos.
- É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunloquções.

No que concerne o domínio do conhecimento lexical, o Conselho da Europa (2001: 161) estabelece o seguinte: «A correção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorreta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.»

Pelo que foi exposto, parece fundamental realçar que na aprendizagem de qualquer língua a competência lexical é considerado um dos pilares fundamentais para o

---

<sup>11</sup>[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 a 3 de abril de 2013).

desenvolvimento da competência comunicativa. Dada a amplitude do que se entende por léxico, duas das questões fundamentais que se colocam ao docente são: que léxico ensinar e como. Por este motivo na secção seguinte apontarei critérios para a selecção do léxico e estratégias para o seu ensino-aprendizagem nas aulas de ELE.

### **3.2 Critérios para a selecção do léxico e estratégias para o ensino/aprendizagem nas aulas de ELE.**

Após a apresentação dos conceitos de léxico, vocabulário, unidade lexical e de competência lexical, que constituem noções básicas para melhor compreender o ensino-aprendizagem do léxico, vou agora responder a duas questões essenciais: que unidades lexicais devem ser ensinadas e quais os critérios para as seleccionar. Em seguida, refletirei sobre que estratégias utilizar para apresentar o conteúdo lexical na sala de aula.

De acordo com Vizcaíno Serrano (2010: 10), a ideia de que o domínio do léxico é fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira parece existir desde os tempos mais remotos. Por isso, viajantes, comerciantes, soldados, peregrinos muitas vezes levavam consigo glossários com o léxico de primeira necessidade. Parece claro que ainda que não dominassem a gramática da língua estrangeira, o conhecimento de algumas palavras lhes permitiria comunicar. Mas que léxico seleccionar, que palavras devemos ensinar aos alunos?

Dado que o léxico é quase ilimitado, temos de ter em conta alguns critérios que nos permitam seleccioná-lo. Tendo em conta Pastor Cesteros (2006: 218) esses critérios são os seguintes:

- Em primeiro lugar, o critério da rentabilidade/ utilidade do léxico. Aprendemos mais facilmente uma palavra quando achamos que é necessário utilizá-la. Isto não implica somente o facto de a incluir numa mensagem, mas também de a reconhecer e compreender num texto, oral ou escrito. Neste sentido, não se trata de dar a conhecer aos alunos o maior número possível de palavras, mas sim de dotá-los de ferramentas básicas para que a partir destas e com determinadas palavras-chave possam entender e criar mensagens. Deste modo, será mais útil conhecer o hiperónimo (*enfermedad*) que os seus hipónimos (*diabetes*, *anginas*, etc.).

- Em segundo lugar, a frequência de uso, que podemos encontrar nos estudos lexicométricos. Estes indicam-nos que palavras devemos ensinar

primeiro, porque são mais utilizadas, tanto a nível recetivo como produtivo. No entanto, este critério nem sempre é adequado, pois embora possa fazer sentido em determinados níveis, noutros casos, como por exemplo, o ensino de espanhol para fins específicos, não dá conta das necessidades dos alunos, que poderão necessitar de conhecer termos técnicos, por exemplo, da linguagem jurídica ou médica, entre outras. A autora considera que diretamente relacionada com esta questão se encontra a necessidade de ensinar em primeiro lugar as aceções mais frequentes, só depois passando às menos frequentes, visto que as probabilidades de os alunos serem confrontados com elas são mais reduzidas.

- Por último, devemos ter em consideração as necessidades e interesses dos alunos. De algum modo, este critério condiciona todos os outros e é, por essa razão que não se ensina o mesmo léxico a um aluno de Erasmus que a um aluno de medicina. No entanto, ambos terão em comum algum léxico base, que deverá ser enriquecido de maneira diferente, segundo os interesses e necessidades de cada um.

Relativamente à seleção, os programas e organizações curriculares nacionais oferecem orientações sobre os conteúdos a lecionar, no entanto cabe ao professor a seleção final do léxico a ensinar, de acordo com as unidades temáticas propostas.

Após ter apresentado os critérios para selecionar o léxico, cabe-me agora refletir sobre qual o melhor modo de o ensinar, ou seja, que estratégias e atividades levar a cabo na sala de aula.

Antes de passar à apresentação das estratégias e atividades para o ensino do léxico, importa recordar o processo de aquisição das unidades lexicais que segundo Aitchison (*apud* Vizcaíno Serrano, 2010: 15), é composto por três fases: a primeira é a etiquetagem ou reconhecimento, em que o aluno retém a grafia e começa a reter a forma e o significado; a segunda fase corresponde ao invólucro, na qual se descobrem os possíveis significados da unidade lexical (denotativos, conotativos, figurativos, etc.), assim como os seus aspetos morfológicos e sintáticos; por último, encontramos a construção de redes, que se dá quando a unidade lexical passa a fazer parte do léxico mental do aluno e a incluir-se no seu vocabulário passivo, permitindo a organização do léxico em redes semânticas e hierárquicas. As autoras Cervero e Pichardo (*apud*

Vizcaíno Serrano, 2010: 15) acrescentaram uma quarta fase, que está relacionada com o uso das unidades lexicais, ou seja, quando estas passam a fazer parte do vocabulário ativo do aluno, uma vez que este já é capaz de utilizá-las quando necessita. Se o docente conhecer estas fases de aquisição do léxico estará mais atento à importância da apresentação do léxico, dos campos semânticos e do uso efetivo da unidade léxica.

Baralo (2000: 172-173) propõe cinco critérios básicos para o ensino do léxico: o primeiro prende-se com a necessidade de o vocabulário ser sempre apresentado em contexto; o segundo refere que a seleção do vocabulário deve ter em conta quer o nível de dificuldade quer o conhecimento do mundo e do tema que os alunos tenham; em terceiro lugar, propõe a utilização de técnicas de descoberta e informação referencial; como quarto critério, temos o recurso a diferentes tipos de dicionários; por último, estabelece a tipologia de atividades que devem promover a aquisição do léxico, através do recurso a estratégias de associação, formais e semânticas como sejam: a derivação e composição; hiponímia e hiperonímia; sinonímia e antonímia; polissemia, etc.

Segundo Pastor Cesteros (2006: 219), não há um momento único apropriado para introduzir o léxico, uma vez que é um elemento da língua que está sempre presente seja qual for o aspeto linguístico que se está a trabalhar, uma vez que a competência lexical tem um carácter transversal a todas as outras competências. Tendo em conta esta característica transversal, a autora indica que podemos elaborar atividades exclusivamente para trabalhar o léxico ou para obter outros objetivos ou praticar outras competências.

Quanto aos momentos em que podemos abordar os conteúdos lexicais, Pastor Cesteros (2006: 219) indica que estes podem ser tratados em qualquer momento da aula:

- Antes de uma atividade de compreensão oral ou escrita, para praticar de uma estrutura gramatical, neste caso a apresentação do vocabulário tem um carácter preparatório.
- Depois de uma atividade do mesmo tipo das anteriores, para insistir no léxico que tenha surgido, cujo objetivo é examinar o uso e verificar as dúvidas, podendo também servir para focar a atenção sobre ele.
- As explicações sobre o léxico também podem ocorrer consoante as dúvidas dos alunos vão surgindo.
- Atividades com o objetivo específico do ensino do léxico, que são especialmente úteis nos níveis iniciais, denominadas de «ensino

intencional do léxico», que se traduzem na sala de aula em atividades explícitas de apresentação e prática.

Ainda de acordo com Pastor Cesteros (2006: 220), podemos fazer uma distinção entre tipos de atividades em função do nível de competências dos alunos: atividades comunicativas para principiantes (aquisição indireta), exercícios e leituras graduadas para o nível intermédio e atividades com dicionários monolíngues e ensino da morfologia para os níveis mais avançados.

Uma característica fundamental a ter em conta, segundo Baralo (2007: 7), é que não é suficiente apresentar o léxico de uma só vez, dado que a aprendizagem é progressiva e gradual, sendo por isso necessário reciclar o vocabulário, através do recurso a tipologias e técnicas variadas de modo a que este passe a fazer parte do léxico usual do estudante:

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. (Baralo, 2007: 40)

Rebecca Oxford (*apud* Vizcaíno Serrano, 2010: 19) elaborou um quadro no qual estabelece estratégias mediante uma série de atividades concretas para a aprendizagem do léxico, que na minha opinião são extremamente importantes e devem ser tidas em conta quando temos que ensinar conteúdos lexicais:

<b>Criar redes mentais</b>	Agrupar	Agrupar o vocabulário por temas ou tipos de palavras para poder memorizá-las melhor. Por exemplo: palavras relacionadas com o tempo: calor, frio, etc.
	Associar	Associar palavras, ou a nova informação, aos conceitos que já estão memorizados. Esta associação deve ser significativa para o aluno.
	Inserir palavras num dado contexto	As novas palavras relacionam-se com o contexto, oracional ou discursivo.
<b>Aplicar imagens e sons</b>	Usar imagens	As palavras novas juntam-se a imagens ou relacionam-se com outras. Associar uma palavra abstrata a um desenho concreto.
	Mapa semântico	A partir de <u>uma</u> palavra-chave, fazer um mapa com todas as palavras que estão relacionadas com esta.
	Usar palavras-chave	Recordar <u>uma</u> palavra usando chaves, quer sejam visuais ou auditivas.
	Representar sons na memória	Recordar <u>uma</u> palavra nova através do seu som.
<b>Rever</b>	Revisão estruturada	Rever com intervalos temporais para poder ir reativando a memória. (pela manhã, duas horas mais tarde, etc.)
<b>Usar a ação</b>	Usar uma resposta física ou uma sensação	Representar fisicamente a palavra ou expressão que se aprende
	Usar técnicas mecânicas	Por exemplo, escrever as palavras em cartões e revê-las ou organizá-las de acordo com a atividade de memorização.

Oxford (*apud* Vizcaíno Serrano, 2010: 19)<sup>12</sup>

<sup>12</sup> A língua original é o espanhol e a tradução é da minha responsabilidade.

Destaco deste conjunto de estratégias uma que é de suma importância para este relatório: aplicar e usar imagens e sons. O recurso aos meios audiovisuais é pertinente para a consecução desta estratégia, pois, entre outras vantagens que mais à frente destacarei, associa os dois elementos, som e imagem. Esta associação permite o contacto com unidades lexicais novas, mas também ajuda o aluno a criar redes semânticas e a memorizar mais facilmente o léxico que foi aprendido.

Ainda relativamente ao recurso a imagens, sons ou objetos (*realia*), Cervero e Pichardo (2000: 113) sustentam, tal como Oxford, que este facilita os processos de assimilação, recuperação e utilização de novas unidades lexicais.

### **3.3 Características e relevância do uso das curtas-metragens no ensino/aprendizagem do léxico nas aulas de ELE**

Neste ponto, vou refletir sobre o uso das curtas-metragens para a aprendizagem do léxico, explicitando as suas vantagens e inconvenientes enquanto material didático na aula de ELE. Casañ Núñez (2007: 17) afirma que o recurso às curtas-metragens no contexto do ensino-aprendizagem ainda não é algo muito usual, devido, sobretudo, à falta de materiais adequados para o nível dos alunos ou aos temas propostos pelo programas, aos objetivos a alcançar, para além da inexistência, em alguns casos, de meios técnicos. Estes dois obstáculos são cada vez menos sentidos pelos professores, uma vez que as escolas se encontram dotadas dos meios tecnológicos considerados necessários para a utilização de materiais audiovisuais, para além de ser cada vez mais fácil ter acesso às curtas-metragens graças à Internet. Na minha opinião, grande parte da dificuldade em trabalhar com este material prende-se, igualmente, com a falta de tempo que os docentes têm para preparar atividades, com a duração das curtas-metragens, que causa desmotivação, ou a qualidade das mesmas. Não obstante estas dificuldades, trata-se de um material que aporta inúmeras vantagens à relação de ensino-aprendizagem.

Segundo Vizcaíno Serrano (2010: 21), nos últimos anos os materiais autênticos têm ganho bastante destaque: revistas, banda desenhada, rádio, etc. Ora, o cinema, e em particular as curtas-metragens, constitui um material autêntico com grande valor pedagógico, que mediante as atividades corretas é altamente motivador. De facto, o visionamento de filmes é das atividades mais solicitadas pelos alunos. Por outro lado, a elaboração de atividades adequadas durante esse visionamento permite trabalhar todas as competências. Surpreende por isso a quase total ausência destes materiais nos manuais de ELE, embora possamos encontrar várias propostas didáticas de ensino-

aprendizagem através de curtas-metragens em sítios de Internet dedicados ao ensino de ELE.

Muitos dos estudos sobre a utilização das curtas-metragens referem os seus benefícios e contra-indicações. Vizcaíno Serrano (2010: 22) avança que a primeira vantagem se prende com o carácter autêntico destes materiais, bastante defendido pelo método comunicativo. De acordo com este método, o aluno deve ser exposto ao maior número possível de mostras reais de língua, pois estas capacitam o aluno a enfrentar uma situação comunicativa com um falante nativo. Outro benefício relacionado com esta característica de autenticidade do material é que permite trabalhar a pragmática, dado que mostra as interações entre falantes nativos, num determinado contexto sociocultural.

Outra razão para defender as curtas-metragens assinalada por Vizcaíno Serrano (2010: 24) e Ontoria Peña (2007: 3) é a sua duração:

Señalábamos al comienzo la corta duración del cortometraje como una de sus ventajas principales, y es así no sólo por facilitar su inclusión en la clase de español, sino también por otras características: la condensación de una historia en pocos minutos exige expresividad y una concentración de la tensión para mantener expectante al público. Ello contribuye a motivar al alumno y a centrar su atención en un solo argumento. (Ontoria Peña, 2007: 3)

Segundo Ontoria Peña (2007: 4), pela sua duração podemos facilmente incluir este material numa aula, embora a sua utilização em aulas de cinquenta minutos seja bastante difícil. Por outro lado, as curtas-metragens têm poucos personagens, o enredo é simples, e, geralmente, possuem um elemento surpresa que agarra o espectador ao que está a visionar, o que permite manter os alunos mais motivados e atentos.

Uma das competências que o cinema ajuda a desenvolver é a competência intercultural «ya que permite comprender las semejanzas y las diferencias entre la cultura propia y la cultura representada en el film.» (Collado *apud* Teruel *et al.*, 2011: 2). O aluno é confrontado através do cinema com cenas do quotidiano, os costumes, o vestuário, entre outros aspetos da cultura material que aparecem refletidos no ecrã, ou seja, tem um contacto quase real com a realidade da cultura da língua meta.

Por último, de acordo com Urpí (*apud* Ontoria Peña: 1) a utilização do cinema permite não só a aprendizagem da língua mas também dá um valioso contributo para o cultivo da educação ética e estética. A chamada sétima arte desenvolve a imaginação, a sensibilidade e a psique do espetador, facto especialmente importante dada a idade dos alunos e a sua etapa de formação.

Apesar das várias vantagens já apresentadas, a utilização de curtas-metragens tem alguns inconvenientes, muitas vezes invocados pelos docentes. Um deles relaciona-se com o difícil acesso às curtas-metragens, pois a comercialização destes filmes ainda é bastante limitada. Este difícil acesso pode ser superado através do recurso à *Internet*, onde podemos encontrar diversos sítios dedicados a esta forma cinematográfica. Destaco alguns sítios da *Internet* cujos filmes são, na sua maioria de boa qualidade: [www.notodofilmfest.com](http://www.notodofilmfest.com), página dedicada a um festival de curtas-metragens; <http://www.rtve.es/radio/concurso-cortos-2009/>, no qual encontramos todos os filmes que participaram no festival *Concurso de cortos de RNE*; por último, [www.cortonlinefest.com](http://www.cortonlinefest.com).

Outro inconveniente está relacionado com a linguagem utilizada que pode tornar a compreensão da curta-metragem difícil, pelo uso de gíria ou calão desconhecidos para os alunos. Se, por um lado, é benéfico mostrar a língua tal como ela é falada, por outro se esta for totalmente estranha para o aluno, tal material não deverá ser usado na sala de aula. Todavia, Díaz Pérez (1993: 487) defendeu o tratamento de «lenguaje jergal» e palavras/expressões "malsonantes" nas aulas de E/LE porque estas fazem parte da língua e permitem o desenvolvimento da competência comunicativa. Caberá ao docente dar-lhes o tratamento adequado, contextualizando e explicando claramente o seu uso. Esta abordagem é imprescindível, sobretudo com alunos de níveis intermédio e/ou avançado, e evitá-lo corresponde a transmitir apenas uma parte dos registos de língua. Por este motivo, o professor deverá ponderar se a existência de tal linguagem será impeditiva de a usar como recurso didático ou se, por outro lado, será uma oportunidade de a abordar de forma contextualizada e oportuna.

Por último, alguns autores como Ontoria Peña (2007: 2) apontam ainda a passividade e a duração do filme como inconvenientes. Porém, são aspetos que se podem mitigar através de atividades que mantenham o aluno atento e implicado no que está a ver. No que concerne à duração do filme, podemos selecionar cenas ou dividir a curta-metragem em várias partes. Esta solução parece-me adequada para que o professor possa certificar-se de que os alunos estão a compreender e tirar dúvidas; por outro lado, evita alguma apatia criada pelo visionamento. No entanto, as pausas poderão cortar a linha sequencial e retirar algum suspense ao filme, pelo que o professor deverá refletir bem sobre se é conveniente ou não fazê-lo.

Em suma, e apesar das desvantagens que foram referidas, considero que os benefícios que derivam deste tipo de material fazem dele um elemento pertinente no

processo de ensino-aprendizagem, desde que a escolha seja criteriosa e as atividades apropriadas. Por esta razão, decidi introduzi-lo nas minhas aulas como material e, deste modo, analisar o seu valor para o ensino do léxico. Tal como referi na secção anterior, a associação do som e imagem, que acontece no recurso aos meios audiovisuais, também potencia a aprendizagem do léxico, na medida em que facilita os processos de assimilação, recuperação e utilização de novas unidades lexicais.

#### **4. Propostas de atividades de ensino aprendizagem do léxico através do uso de curtas-metragens nas aulas de ELE**

Após ter exposto as vantagens e inconvenientes do uso das curtas-metragens como material didático, passarei a apresentar os critérios de seleção que devemos ter em conta para escolher uma curta-metragem. Dada a grande variedade de material existente, sobretudo na *Internet*, os docentes devem ser criteriosos, uma vez que muitos dos filmes não são suscetíveis de ser usados na sala de aula. Em seguida, destacarei alguns tipos de atividades que podemos elaborar nas aulas de ELE para a aprendizagem do léxico. Concluirei este capítulo com a apresentação de atividades que elaborei para o nível B2, durante a minha prática pedagógica supervisionada.

##### **4.1 Seleção e tipos de atividades para o ensino/aprendizagem do léxico através do uso das curtas-metragens nas aulas de ELE**

Como referi anteriormente, é necessário fazer uma escolha cuidadosa da curta-metragem a usar na sala de aula, uma vez que, entre outros aspetos, o carácter frequentemente ainda experimental deste género cinematográfico torna-o, por vezes, de difícil compreensão. Por outro lado, algumas cenas podem ser demasiado violentas, a duração demasiado longa ou a qualidade do som e imagem fracas. Por isso, o docente deve assegurar-se de que o filme é passível de ser usado enquanto material didático. Assim, segundo Amenós (*apud Teruel et al.*: 2011: 3-4), para seleccionar uma curta-metragem ou um filme temos de ter em conta os seguintes aspetos: história, estrutura e enredo; personagens; tipo de língua utilizado; integração imagens e palavra; suporte material. O quadro abaixo apresentado<sup>13</sup> sintetiza questões que os docentes devem considerar para eleger uma curta- metragem, de acordo com os aspetos mencionados.

---

<sup>13</sup> A língua original é o espanhol e a tradução é da minha responsabilidade.

<b>História, estrutura e enredo</b>
Os acontecimentos surgem de forma lineal?
A situação apresentada é acessível a pessoas sem conhecimentos especializados?
Descreve-se uma situação ou um modelo de filme que o espectador pode reconhecer?
A situação poderia ocorrer no ambiente sociocultural do aluno?
<b>Personagens</b>
Estão descritos de maneira clara?
São compreensíveis para um espectador de outra cultura?
<b>Tipo de língua utilizada</b>
Predominam as conversas entre poucos personagens?
As personagens interrompem-se quando falam?
Têm algum sotaque?
Utilizam gíria ou um léxico especializado?
<b>Integração imagens e palavra</b>
As imagens ajudam a entender o que se está a passar?
A sequência constrói-se sem palavras?
O espectador pode entender a ação em linhas gerais sem compreender a linguagem verbal?
<b>Suporte material</b>
Tem legendas?
Há interferências ou ruídos que dificultem a compreensão?
Tem boa qualidade de som?
A acústica é boa?
<b>Linguagem cinematográfica</b>
Tecnicamente esta cena é representativa do estilo cinematográfico do filme? É ilustrativa do estilo do realizador? Representa um género cinematográfico?
Que aspetos formais se destacam? Os efeitos especiais, a luz, o som, o tipo de planos, o enquadramento, a montagem...?

Amenós (*apud* Teruel *et al.*: 2011: 3-4)

As perguntas formuladas por Amenós centram-se nos principais fatores que poderão facilitar ou não a compreensão do aluno. Muitas vezes, de facto, a qualidade do som é baixa ou as personagens utilizam um registo de língua que o aluno não domina, apesar do valor cultural e artístico que o filme possa ter, casos em que o docente deve questionar-se se o mesmo poderá constituir um bom material didático. Respondendo ao questionário proposto, o docente facilmente concluirá que, caso obtenha mais respostas positivas do que negativas, o filme poderá ser usado na sala de aula. Há fatores que podem ser determinantes, por exemplo, se a qualidade do som e da imagem é baixa, apesar do valor cultural e artístico que o filme possa ter, na minha opinião, é preferível não usar o material na aula. Outros obstáculos à compreensão do filme são a complexidade da intriga ou a presença de muitos personagens. Em síntese, será preferível, escolher uma curta-metragem cuja intriga seja linear, de curta duração, com poucos personagens e que estes utilizem a língua padrão, para além, naturalmente, dos aspetos materiais, como a boa qualidade da imagem e do som.

Uma vez escolhida a curta-metragem, o próximo passo é determinar o tipo de atividades de aprendizagem a propor aos alunos, de acordo com os objetivos que queiramos atingir. Certamente que ninguém melhor que o próprio docente conhece o seu grupo de alunos, os seus interesses e necessidades e a forma como irão reagir às atividades propostas.

Ferrés (*apud* Vizcaíno Serrano, 2010: 31) propõe um tipo de estrutura para trabalhar o material audiovisual, advertindo que se trata apenas de uma orientação geral, que não é de modo algum intocável. Assim, o autor propõe que se trabalhe o material audiovisual em quatro fases distintas.

A primeira fase corresponde à preparação prévia, na qual se deverá determinar quais são os objetivos e que exercícios práticos que se levarão a cabo, tendo em conta os objetivos propostos pelo programa da disciplina. Esta fase é determinante, pois saber exatamente o que se vai fazer permite o sucesso das atividades seguintes. Para tal, o docente tem de ter em conta o grupo de alunos e seus interesses e necessidades.

A segunda fase diz respeito aos momentos anteriores ao visionamento. Segundo o autor, a eficácia da sequência didática é fortemente influenciada pelas atividades que se realizam nesta parte. A introdução deve ser breve, nunca superando o tempo de visionamento. Durante esta parte, deve-se motivar os alunos para o que vão ver, criando-lhes expectativas. Tejel (2011: 46) afirma que a palavra-chave é reconhecer. Devem integrar-se, dentro do possível, todas as competências. Por outro lado, é

pertinente ativar conhecimentos prévios e pré-ensinar o vocabulário que seja útil para as fases seguintes, sendo portanto recomendáveis atividades como: chuva de ideias; atividades relacionadas com o léxico ou conteúdos culturais; ordenação do *storyboard*.

Relativamente à terceira fase, durante o visionamento, destaca-se a importância da atitude do professor, que deve prestar atenção às reações dos alunos ao material, se estão a gostar e se demonstram estar a entender. Segundo Vivas Marquéz (*apud* Vizcaíno Serrano, 2010: 34), é aconselhável que o primeiro visionamento se realize sem cortes, embora esta decisão dependa da duração quer da aula quer da curta-metragem. Autores como Oroval (*apud* Tejel: 47) consideram este procedimento positivo porque provoca curiosidade, suspense e motivação. No que concerne as atividades, poder-se-ão levar a cabo exercícios de compreensão auditiva, trabalhar as estruturas gramaticais e expressões linguísticas.

Para terminar, temos as atividades a desenvolver após o visionamento. Se o material é motivador, provocará reações emotivas, intelectuais, racionais. Num primeiro momento, devemos privilegiar os aspetos emocionais, procurando saber que sensações o filme suscitou nos alunos, não tentando averiguar se entenderam tudo. Numa segunda parte, estas reações emotivas levarão a uma reflexão crítica. Como atividades a elaborar nesta parte propõe-se: trabalhar o argumento; explorar as estruturas gramaticais e expressões linguísticas; debates; dramatizações a partir da curta-metragem.

Quanto às atividades destinadas ao ensino do léxico, seguindo as propostas de Vizcaíno Serrano (2010: 35-40), destacarei as mais exploradas a partir destes materiais:

- Criação de listas de palavras para ampliar ou rever o léxico;
- Criação de associogramas para ativar as redes associativas e recuperar o léxico que forma parte do léxico mental;
- Atividades para trabalhar diferentes tipos de relações lexicais entre palavras aproveitando as imagens do vídeo para que os alunos estabeleçam novas correlações;
- Completar um texto com termos que escutarão ao longo do visionamento;
- Relacionar expressões com a definição correspondente; recompor textos com a ajuda de ícones e através do contexto.

Tal como referi na secção 3.2, o recurso ao uso do som e da imagem serve quer para introduzir unidades lexicais novas quer para recuperar unidades lexicais aprendidas anteriormente, já que facilita os processos de assimilação, recuperação e utilização de novas unidades lexicais.

É de salientar que, tal como foi aduzido anteriormente, todas estas atividades pressupõem o ensino do léxico em contexto e de forma motivadora, na medida em que integram imagem e som. Outro aspeto a salientar é o facto de o material ser autêntico, isto é, de representar uma mostra real de língua.

#### **4.2 Propostas didáticas para o ensino/aprendizagem do léxico através o uso das curtas-metragens no nível B2 de Espanhol ELE**

Na presente secção passarei a analisar algumas das atividades de aprendizagem do léxico realizadas a partir do recurso a curtas-metragens para os discentes da turma de espanhol que me foi atribuída no presente ano de prática pedagógica.

Em primeiro lugar, farei uma apresentação de cada atividade, que será seguida por um comentário reflexivo sobre o desenrolar da mesma e os seus resultados, procurando propor sugestões de melhoria sobre os aspetos que não correram como esperado.

##### **Atividade nº1 – *Mi papá es director de cine***

<b>Data:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 de novembro de 2013</li> </ul>
<b>Tema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O cinema.</li> </ul>
<b>Nível de ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B2</li> </ul>
<b>Duração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 45 minutos</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a importância do cinema.</li> <li>• Ampliar o léxico relacionado com o cinema: géneros, pessoas, objetos, etc..</li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relacionado com o cinema.</li> </ul>
<b>Material:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de trabalho “Mi papa es director de cine” (anexo)</li> </ul>

	<p>1).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador.</li> <li>• Videoprojetor.</li> <li>• Curta-metragem “Mi papa es director de cine”.</li> <li>• Correção da ficha de trabalho.</li> </ul>
<p><b>Descrição:</b></p>	<p>Esta atividade surgiu na sequência da projeção de um vídeo da RTVE<sup>14</sup> sobre o cinema espanhol, que servia para introduzir o tema. Em seguida os alunos deveriam associar frases sobre o cinema com as personalidades que as proferiram (anexo 1). Finalmente, os alunos diriam o que significa o cinema para eles.</p> <p>O exercício seguinte (parte 2) seguinte consistia em identificar filmes espanhóis famosos através dos cartazes (anexo 1). No exercício seguinte, os alunos deveriam associar géneros cinematográficos à sua definição. Este exercício permitiu que os alunos exercitassem a competência de expressão oral, dando a sua opinião sobre os seus géneros favoritos e mostrassem que filmes conheciam.</p> <p>De seguida, entreguei a ficha de trabalho 3 (anexo 1), começando a atividade de pré-visionamento com um diálogo sobre as diferenças entre uma longa-metragem e uma curta-metragem. Continuei a atividade com uma imagem da curta-metragem (exercício 2) a partir da qual deveriam prever o conteúdo do filme (anexo 1). Os discentes visionaram o filme<sup>15</sup> uma vez, de forma a terem uma noção geral do seu conteúdo. Foi-lhes indicado que iriam ver o filme novamente, mas que antes deveriam ler as perguntas sobre o mesmo. Os alunos responderam às perguntas sobre a curta-metragem, procedendo-se, assim, à correção. A atividade terminou com exercícios de pós-visionamento, que se traduziram num pequeno debate sobre a situação do cinema em Espanha e a uma comparação com o</p>

<sup>14</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=KZF7OtyQ9WM> (consultado a 5 de outubro de 2012)

<sup>15</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=IZzTqbHp5\\_A](http://www.youtube.com/watch?v=IZzTqbHp5_A) (consultado a 5 de outubro de 2012)

**Comentário:** Esta atividade com recurso à curta-metragem correspondeu à minha primeira aula com a turma que me foi atribuída. Estruturei-a de acordo com o descrevi na parte 4.2: pré-visionamento, atividades de visionamento e pós-visionamento.

Como referi na descrição, iniciou-se esta atividade através de uma pergunta de carácter geral, a definição de curta-metragem. Esta pergunta permitiu não só que os alunos se familiarizassem com um material didático com o qual iriam lidar em mais aulas, mas como estava diretamente ligada ao tema da unidade, o cinema, contribuiu para o enriquecimento do léxico. Seguiu-se a projeção de uma imagem retirada da curta-metragem, na qual se podia ver a protagonista do filme em casa. O objetivo da imagem era que os alunos antecipassem o conteúdo do que iam ver. Apesar de estes terem respondido às questões, notei que alguns ficaram confusos, o que também se pode dever ao facto de não estarem habituados a este tipo de atividade. Se tivesse de utilizar de novo a curta-metragem faria outro tipo de perguntas e retiraria a imagem.

Relativamente às atividades de visionamento, optei por mostrar a curta-metragem duas vezes, algo que foi possível dada a sua escassa duração, de apenas 3 minutos. Desde logo, ao prestar atenção às expressões faciais dos alunos, percebi que a qualidade do som não era a melhor, fator inesperado, dado que num visionamento prévio os diálogos eram bastante compreensíveis. Como referi anteriormente, este fator deve ser tido em conta no momento de seleção, o que não impede que possam ocorrer imprevistos. Para colmatar o sucedido, fiz algumas perguntas para me assegurar que os alunos tinham compreendido o essencial, o que se veio a comprovar.

Antes de voltarem a ver o filme, pedi aos alunos que lessem o exercício que teriam de fazer. Pretendia-se que os alunos ampliassem o léxico relacionado com o cinema, uma vez que ao longo do filme surgiam conceitos como: *stop-motion*, *guion*, *protagonista*, etc.. Durante a projeção, os alunos riram várias vezes e mostraram-se enternecidos com a jovem protagonista. Ao corrigir o exercício, verifiquei que a maioria dos alunos compreendeu o léxico utilizado. Contudo, deveria ter elaborado um exercício de sistematização, para que os alunos fizessem uso das unidades lexicais aprendidas.

O resto das questões prendiam-se com a mensagem final do filme, cujo objetivo era iminentemente cultural: compreender a situação do cinema em Espanha. É de

salientar que o tom usado pela protagonista para se referir ao estado do cinema em Espanha era irónico. Apesar de poucos alunos terem compreendido a mensagem, consegui levar a cabo um debate sobre os efeitos da crise económica na produção cinematográfica.

Em conclusão, posso afirmar que, embora se possam sempre fazer alterações, a atividade cumpriu os objetivos delineados, obtendo resultados de forma geral satisfatórios. Portanto, a introdução da curta-metragem serviu para os alunos aprenderem unidades lexicais novas relacionadas com o cinema, em contexto e através do recurso a um material autêntico.

### **Atividade nº 2 – *Ambidestro***

<b>Data</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 23 de janeiro de 2013.</li> </ul>
<b>Tema</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A guerra civil espanhola.</li> </ul>
<b>Nível de ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B2.</li> </ul>
<b>Duração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 90 minutos</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as competências de compreensão audiovisual e de expressão oral.</li> <li>• Rever e ampliar o léxico relacionado com a guerra civil espanhola.</li> <li>• Interpretar e analisar uma curta-metragem sobre a guerra civil espanhola.</li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relacionado com a guerra civil espanhola.</li> </ul>
<b>Material:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de trabalho “Ambidestro” (anexo 2).</li> <li>• Computador.</li> <li>• Videoprojetor.</li> <li>• Curta-metragem “Ambidestro”.</li> <li>• Correção da ficha de trabalho.</li> </ul>

<p><b>Descrição:</b></p>	<p>Antes destas atividade, os alunos tinham visto um vídeo sobre a “Memória histórica”<sup>16</sup>, lido um texto sobre o mesmo tema (anexo 2), para além de terem assistido a um vídeo<sup>17</sup> que explicava os factos históricos da guerra civil espanhola. Para esta atividade de aprendizagem do léxico através do recurso a uma curta-metragem, partiu-se da projeção do cartaz e do título da mesma (anexo 2). Os alunos deveriam tentar explicar o significado de «ambidiestro» e associá-lo à imagem do cartaz.</p> <p>Em seguida, procedeu-se ao visionamento, em três partes, da curta-metragem<sup>18</sup>. Durante a primeira parte, os alunos realizaram exercícios de compreensão audiovisual. Dois destes exercícios eram de escolha múltipla e tinham como objetivo a aprendizagem do léxico. Procedeu-se de igual modo nas duas partes seguintes.</p> <p>Na parte final da atividade, pós-visionamento, os alunos puderam não só sistematizar o léxico aprendido mas também desenvolver a competência de expressão oral através de um debate sobre a guerra.</p>
--------------------------	--

**Comentário:** Esta atividade visava a aprendizagem do léxico sobre a guerra civil espanhola a partir da curta-metragem *Ambidiestro*, que conta a história de um homem amnésico que se encontra num buraco entre as duas forças beligerantes.

Devido à longa duração da curta-metragem, cerca de onze minutos, optei por mostrá-la em três partes. Embora a projeção em partes possa ter inconvenientes como a perda de interesse e de suspense, o facto de a aula ser só de cinquenta minutos justifica a opção tomada. Outro inconveniente que já tinha sido levantado aquando da seleção foi o sotaque andaluz de um dos protagonistas, que no meu entender não era demasiado acentuado. Para atenuar o impacto que este poderia ter na compreensão por parte dos alunos, preveni-os acerca do mesmo, para que estivessem mais atentos. É de salientar que a existência de tal sotaque não impediu que os discentes percebessem a grande maioria das falas da personagem.

<sup>16</sup> [http://www.youtube.com/watch?feature=player\\_embedded&v=DO2HI2L1LsA](http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=DO2HI2L1LsA) (consultado a 3 de fevereiro de 2013)

<sup>17</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=8Q9J3CxXOEU> (consultado a 3 de fevereiro de 2013)

<sup>18</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=Pe5-Fn1Wgfs> (consultado a 3 de fevereiro de 2013)

Na primeira parte do visionamento, os alunos realizaram exercícios de compreensão audiovisual, dois dos quais correspondiam a exercícios de escolha múltipla para aprenderem o léxico. De uma forma geral, os exercícios foram eficazes, pois a maioria dos alunos respondeu de forma correta.

Nas segunda e terceira partes, trabalhei a compreensão oral, focando frases importantes da curta-metragem. Mais uma vez, os exercícios foram pertinentes, tendo os alunos respondido de forma positiva.

Para as atividades de pós-visionamento, levei a cabo um exercício para sistematizar o léxico fundamental da unidade, em que os alunos tinham de associar palavras às duas forças em luta durante a guerra civil espanhola, republicanos e franquistas, de acordo com a proposta de Oxford apresentada na secção 3.2. Assim, o léxico foi agrupado e associado de uma maneira significativa, e pessoal pelos discentes, passando a formar parte de redes mentais.

Terminei a atividade com um debate sobre a guerra, para exercitar a competência de expressão oral e para que os alunos usassem as unidades lexicais aprendidas. No entanto, o debate não foi devidamente explorado devido à falta de tempo.

Posso concluir que, apesar de a atividade ter sido bem sucedida, se a voltasse a realizar com uma turma diferente, seria numa aula de maior duração. O facto de a curta-metragem ser longa e bastante rica, fez-me sentir que poderia ter elaborado mais exercícios de aprendizagem do léxico. Concluo que uma curta-metragem desta duração é mais adequada a uma aula mais longa para que possa ser plenamente trabalhada. Este é um dos inconvenientes do uso das curtas-metragens na relação de ensino-aprendizagem, que faz com que muitos docentes não queiram utilizá-las apesar de ser um material didático completo e válido.

### **Atividade nº3 – “Adiós papá, adios mamá”**

<b>Data</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 3 de abril de 2013.</li></ul>
<b>Tema</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os jovens adultos espanhóis</li></ul>
<b>Nível de ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• B2</li></ul>
<b>Duração</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 35 minutos.</li></ul>
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver as competências de compreensão</li></ul>

	<p>audiovisual e de expressão oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as competências de expressão escrita e oral.</li> <li>• Rever e ampliar o léxico relacionado com a família.</li> <li>• Rever e ampliar o léxico relacionado o caráter e os estados de ânimo.</li> <li>• Conhecer e compreender a situação atual dos jovens espanhóis.</li> <li>• Interpretar e analisar uma curta-metragem sobre uma família.</li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relacionado com a família.</li> <li>• Léxico relacionado o caráter e os estados de ânimo.</li> </ul>
<b>Material:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curta-metragem “Adiós papá, adiós mamá”.</li> <li>• Ficha de trabalho “Adiós papá, adiós mamá”(anexo 3).</li> </ul>
<b>Descrição:</b>	<p>Esta atividade veio no seguimento de uma outra em que os alunos refletiram sobre a situação dos jovens em Espanha: desemprego elevado, residir com os pais até uma idade avançada e apatia em relação à vida.</p> <p>Começámos a atividade uma vez mais com exercícios de pré-visionamento, através do recurso a uma estratégia de dedução, devendo os alunos adivinhar o que se vai passar e quem são as personagens, a partir do título e de uma imagem da curta-metragem (anexo 3).</p> <p>Em seguida, realizou-se o visionamento da curta-metragem<sup>19</sup>, em três partes. Para além de verificar a compreensão do filme, trabalhei os conteúdos lexicais através de exercícios de escolha múltipla e de exercícios de completamento de um texto (anexo 3). Para além destes dois tipos de exercícios, recorreu-se a um exercício de escrita criativa, no qual os alunos deviam imaginar um final diferente para a história (anexo 3).</p> <p>Para concluir, propôs-se um pequeno debate com a</p>

<sup>19</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=V7fKfSCPfgs> (consultado a 27 de abril de 2013)

turma em que os alunos compararam a situação dos jovens em Portugal e em Espanha e apontaram possíveis soluções para os seus problemas (anexo 3).

**Comentário:** A atividade tinha como objetivo a aprendizagem do léxico relativo à família, ao caráter e aos estados de ânimo. O material didático escolhido foi a curta-metragem *Adiós papá, adiós mamá*, que apesar de ter uma qualidade de som não muito boa, apresentava um tema e uma intriga interessantes.

Tal como a curta-metragem precedente, a longa duração da curta-metragem levou a que o visionamento fosse feito com interrupções. Assim, à semelhança das atividades anteriores, dividiu-se a atividade em três partes, uma vez que esta estrutura se revelou mais adequada, embora considere que de facto se perde alguma emoção e suspense, por isso devemos utilizar as curtas-metragens mais longas em aulas cuja duração seja de noventa minutos. Por outro lado, um aspeto negativo que advém da longa duração das curtas-metragens é uma certa dispersão e aborrecimento que pode provocar nos alunos. Neste caso, é pertinente proceder à divisão em partes.

Como referi na descrição da atividade, utilizei a estratégia de dedução do conteúdo da curta-metragem na parte de pré-visionamento. Para responder às perguntas colocadas os alunos teriam de utilizar algum do léxico previsto na planificação, sendo que o léxico relacionado com a família já tinha sido revisto em atividades anteriores, isto é, procurava-se uma recuperação do léxico.

Antes de proceder ao visionamento do filme, deveria ter pedido aos alunos que lessem as perguntas, tal como planificado, de modo a que se concentrassem na informação pretendida. A curta-metragem tinha uma qualidade de som medíocre e, por outro lado, algumas das personagens utilizavam linguagem familiar e alguns regionalismos. Para atenuar o impacto negativo de estes dois aspetos, deveria ter explicado previamente aos alunos que algumas expressões que iriam escutar eram de difícil compreensão. Apesar destas dificuldades, como as perguntas estavam bem formuladas, creio que o entendimento da curta-metragem por parte dos alunos não foi impedido, uma vez que não foram observadas dificuldades de compreensão substanciais.

O léxico foi diretamente trabalhado no pós-visionamento, mediante exercícios de escolha múltipla, de completamento de um texto e de escrita criativa, em que os alunos, em pares, deveriam imaginar um final diferente para a história. Todas estas

atividades surgem na linha do proposto por Oxford na secção 3.2. Relativamente ao último exercício, posso afirmar que foi bem-sucedido porque permitiu um uso mais ativo e significativo do léxico, o que facilita a sua aprendizagem, para além de promover a cooperação dos alunos e proporcionar um momento de descontração em virtude do humor de alguns dos textos produzidos.

Uma vez mais, promovi um debate sobre o tema para que os alunos utilizassem o léxico aprendido também no discurso oral. Tinha planeado a revisão do conteúdo funcional de expressar opinião, que não foi realizada devido à falta de tempo.

#### **Atividade nº4 – “Dos tomates y dos destinos”**

<b>Data:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 15 de maio.</li> </ul>
<b>Tema:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os alimentos transgénicos e biológicos.</li> </ul>
<b>Nível de ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B2</li> </ul>
<b>Duração:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 50 minutos.</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver as competências de compreensão audiovisual e de expressão oral;</li> <li>• Desenvolver as competências de compreensão escrita e leitora:</li> <li>• Rever e ampliar o léxico relacionado com os alimentos transgénicos e biológicos.</li> <li>• Conhecer e compreender as vantagens e inconvenientes dos alimentos transgénicos e biológicos.</li> <li>• Interpretar e analisar uma curta-metragem sobre os alimentos transgénicos e biológicos.</li> </ul>
<b>Conteúdos lexicais:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relacionado com os alimentos transgénicos e biológicos.</li> <li>• Léxico relacionado o carácter e os estados de ânimo.</li> </ul>
<b>Material:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curta-metragem “Dos tomates e dos destinos”.</li> <li>• Ficha de trabalho “Dos tomates e dos destinos” (anexo 4).</li> </ul>

**Descrição:** A atividade foi estruturada, tal como as anteriores, da seguinte forma: atividades de pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento. Na primeira parte (anexo 4), pediu-se aos alunos que antecipassem o conteúdo do filme a partir do título e de duas imagens da curta-metragem. Ao contrário das atividades anteriores, achei pertinente introduzir parte do léxico que os alunos iam escutar, assim os alunos efetuaram dois exercícios com conteúdos lexicais.

De seguida, os alunos viram a curta-metragem<sup>20</sup>, em duas partes, durante as quais realizaram distintos tipos de exercícios de compreensão, que também implicavam a aprendizagem indireta do léxico (anexo 4).

Como exercícios de pós-visionamento, através da leitura de um texto, pediu-se aos alunos que fizessem um exercício em que tinham de distinguir as vantagens e inconvenientes dos alimentos transgênicos (anexo 4). Para concluir, reviu-se o conteúdo funcional de expressar opinião, argumentado a favor ou contra, cujo objetivo era promover um debate sobre o tema (anexo 4).

**Comentário:** A atividade tinha uma estrutura semelhante às anteriores, estando dividida em três fases distintas: pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento. Optei sempre por esta divisão porque permite uma exploração eficaz das curtas-metragens.

Ao contrário das atividades anteriores, o léxico foi introduzido de forma direta desde o início. Esta escolha foi bem-sucedida, uma vez que algum do léxico era desconhecido dos alunos, o que poderia provocar a incompreensão em relação à curta-metragem. Tal como sugerido no ponto 4.1, propus como primeiro exercício que os alunos associassem unidades lexicais às suas definições. Este exercício permitiu que os alunos conhecessem, desde logo, o léxico essencial da curta-metragem que pudessem reconhecer. O segundo exercício, de associação de palavras, possibilitou a distinção

---

<sup>20</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=V7fKfSCPfgs> (consultado a 5 de maio de 2013)

entre o conceito de agricultura biológica e transgénica. Pude constatar que esta distinção, essencial para a compreensão do filme, não era totalmente clara para os alunos, pelo que este exercício foi bastante importante para a aprendizagem do léxico.

Devido à duração do filme, decidi dividir o visionamento em duas partes. Embora Vivas Marquéz (*apud Vizcaíno Serrano, 2010: 34*) considere que devem evitar-se os cortes, após quatro atividades com recurso a curtas-metragens, posso afirmar que a longa duração de um filme pode criar algum desinteresse e falta de atenção. Uma das formas de evitar este inconveniente é dividi-lo em partes, escolha que tomei sempre que os vídeos tinham mais de oito minutos.

Nesta parte, levaram-se a cabo exercícios de verificação da compreensão do filme, nos quais era essencial conhecer o léxico apresentado na primeira fase da atividade. Apenas um dos exercícios, o 1 da última parte, tinha um objetivo distinto, no qual os alunos tinham que fazer predições sobre o final da curta-metragem. Pude constatar que os alunos compreenderam os aspetos fundamentais da intriga.

Para consolidar os conteúdos lexicais, nesta parte, pediu-se aos alunos que lessem um texto sobre as vantagens e inconvenientes dos alimentos transgénicos; depois que terem encontrado as referências sobre este assunto no texto, procedeu-se a uma revisão das estruturas para dar opinião, expressar acordo e desacordo. No final, procurei animar uma discussão sobre o tema, que não foi integralmente concluída por falta de tempo.

Em conclusão, a atividade cumpriu integralmente os seus objetivos. Pude verificar que, sendo grande parte do léxico desconhecido dos alunos no início da aula, a sua exploração antes do visionamento tornou a compreensão e retenção mais eficazes, uma vez que os alunos foram confrontados várias vezes com o léxico. Por este facto, considero que deveria ter procedido de igual maneira nas atividades precedentes, ou seja, é conveniente introduzir o léxico antes do visionamento.

Por outro lado, ao diversificar a tipologia de exercícios, associando imagens às palavras, imagens ao som, e ao integrar as competências mobilizadas, oral e escrita, favoreci a retenção do léxico selecionado para esta aula. De facto, exercícios como os debates, em que os alunos têm um papel ativo, permitem um uso significativo da língua, o que propicia uma melhor retenção dos conteúdos, neste caso lexicais.

### 4.3 Comentário crítico às propostas didáticas apresentadas

Com a anterior seleção, apresentei uma amostra diversificada de atividades realizadas durante a prática letiva que representasse a aplicação das curtas-metragens no ensino-aprendizagem do léxico.

Embora no momento de elaboração da primeira atividade com recurso às curtas-metragens, ainda não tivesse realizado a exploração bibliográfica sobre tema que posteriormente levei a cabo, apercebi-me de imediato, através das reações extremamente positivas dos alunos, que a utilização de curtas-metragens seria do seu interesse. Ainda assim, considero que essa atividade apresentava um número limitado de exercícios para a aprendizagem do léxico, relativamente ao que seria desejável

A leitura crítica da bibliografia sobre o uso das curtas-metragens nas aulas de ELE permitiu-me conhecer as estratégias mais adequadas para elaborar atividades através das quais a aprendizagem do léxico seria bem-sucedida. Desta forma, tal como sugerido nas várias leituras que fiz, decidi apresentar a seguinte sequência: atividades de pré-visionamento, atividades durante o visionamento e atividades pós-visionamento. Os vários autores que se debruçaram sobre o assunto defendiam o recurso a esta divisão que embora não sendo obrigatória, permite uma melhor estruturação da sequência didática.

Várias foram as dificuldades com que me deparei. A primeira foi encontrar curtas-metragens adequadas ao tema e ao nível dos alunos. Apesar da proliferação de curtas-metragens em vários sítios de *Internet*, poucas são as adequadas aos temas propostos pelo programa de Espanhol, o que implicou uma procura intensiva e, por vezes, pouco profícua. Após ter encontrado uma curta-metragem adequada ao tema a tratar, procurei sempre fazer a transcrição da mesma, de forma a obter uma compreensão total das falas das personagens e do léxico por elas usado. Concluo que o recurso a curtas-metragens na sala de aula requer um grande investimento na planificação das atividades de aprendizagem por parte do professor; no entanto, esse investimento revelar-se-á compensatório, dadas as virtudes didáticas que este material apresenta.

Desde logo, compreendi que a longa duração das curtas-metragens seria um obstáculo à sua compreensão por parte dos alunos, pois podem resultar em alguma dispersão e aborrecimento, que pude verificar em algumas ocasiões. Por este motivo, conclui-se que, em primeiro lugar, devem utilizar-se curtas-metragens mais longas em

aulas de 90 minutos, de forma a fazer um tratamento satisfatório das mesmas; por outro lado, é conveniente proceder ao visionamento por partes.

Após ter elaborado o comentário crítico das atividades didáticas presentes na secção 4.2, posso concluir que a aprendizagem do léxico será mais eficaz se as unidades lexicais forem apresentadas desde o início, quer se trate de atividades para recuperar ou usar unidades lexicais, mas sobretudo se o objetivo é assimilar unidades lexicais novas. De facto, apresentar as unidades lexicais na fase de pré-visionamento permite não só facilitar a compreensão da curta-metragem mas também a sua assimilação e posterior uso. A frequência do contacto com as unidades lexicais é um fator importante na aprendizagem, sendo que quantas mais vezes o aluno encontrar uma unidade lexical, maior será a probabilidade que este passe a integrar o seu léxico mental.

Quanto às estratégias e atividades, procurei que fossem o mais diversificadas possível, seguindo a proposta de Oxford apresentada na secção 3.2, tendo recorrido sobretudo às seguintes estratégias: criar redes mentais e associar imagem e som. Devido ao facto de não ser a docente titular da turma, não foi possível rever o léxico. Por outro lado, não recorri a atividades que envolvessem usar a ação, pois embora reconheça que são altamente motivadoras, não me pareceram fundamentais para os conteúdos em causa. Por outro lado, os exercícios elaborados envolveram todas competências de receção e de produção, o que favoreceu a assimilação e o uso do léxico selecionado para cada aula.

Para terminar, devo referir que, sem dúvida, o carácter motivador das curtas-metragens contribui para que este seja um material a utilizar nas aulas de ELE. Em quase todas as aulas, os alunos mostraram-se entusiasmados com a proposta de verem uma curta-metragem para aprender uma língua estrangeira. Não nos esqueçamos que é algo que fazem nos seus tempos livres, com fins recreativos, constituindo uma tarefa da vida real, tal como afirmou Vivas Marquéz (2009: 3): «al visualizar una película en clase estamos, de algún modo, llevando a cabo una actividad de lengua real, frecuente en la vida de cualquiera de nuestros alumnos.».

## Conclusão

No início do relatório fiz uma breve apresentação do contexto socioeducativo da Escola Secundária Alves Martins. Ter conhecimento do meio em que a escola se insere, dos alunos e dos docentes é fundamental para que o professor estagiário desenvolva da melhor forma a sua prática pedagógica. Pude descobrir através dos inquéritos biográficos quais eram as disciplinas preferidas dos alunos, sendo que a disciplina de espanhol se incluía nesta categoria. Um contributo essencial para a elaboração do relatório foi saber que, relativamente ao tipo de trabalho desenvolvido na aula, os alunos, manifestaram uma preferência pelo recurso ao material audiovisual, facto que, aliado a um gosto pessoal por cinema, contribuiu para a escolha do tema monográfico.

Neste sentido, acredito que a aprendizagem do léxico através das curtas-metragens será um contributo válido para o sucesso dos alunos à disciplina de espanhol. Através de uma escolha pertinente da curta-metragem, não só em relação ao tema a tratar, mas também tendo em conta características relacionadas com a curta-metragem em si (personagens, intriga, som, etc.) e da elaboração de atividades adequadas para a aprendizagem do léxico, este material é sem dúvida uma ferramenta profícua a utilizar nas aulas de ELE. Através das atividades que levei a cabo, descobri que a longa duração de uma curta-metragem pode criar desinteresse e dispersão, inconvenientes que podem ser atenuados pelo visionamento por partes. Além disso, outro elemento que posso acrescentar, fruto da prática pedagógica, é que é aconselhável introduzir os conteúdos lexicais na fase de pré-visionamento por duas razões: em primeiro lugar, ao proceder desta forma, facilitamos a compreensão do aluno; em segundo lugar, quanto mais exposto ao léxico for o aluno e mais diversificados forem os exercícios por ele realizados, maiores são as probabilidades de o léxico estudado passar a integrar o seu léxico mental.

Para além destas vantagens, o uso do cinema na sala de aula, em especial das curtas-metragens, permite o acesso a um bem cultural nem sempre ao alcance dos discentes. É uma forma de estimular a criatividade e despertar a consciência crítica dos estudantes e também de enriquecer a sua formação humana e cultural. Para que isso seja exequível, é necessário dar aos recursos imagéticos o tratamento que merecem, ou seja, que façam parte do plano de curso e que o professor se prepare para os explorar, informando-se e escolhendo criteriosamente o material a trabalhar em sala de aula. Um inconveniente do uso das curtas-metragens relaciona-se com o longo tempo de

preparação que acarreta, uma vez que o professor terá de visionar várias curtas-metragens antes de selecionar uma e, depois de ter encontrado a curta-metragem a utilizar, esta deverá ser visionada várias vezes a fim de que o docente que entenda bem todas as falas e a intriga. Só após uma compreensão integral da curta-metragem é que esta poderá ser convenientemente trabalhada enquanto material didático.

Por todas estas razões, e por tudo o que foi exposto ao longo do presente relatório, posso concluir que as curtas-metragens são um material válido para a aprendizagem do léxico, devendo por isso ser utilizadas pelos docentes e integradas também nos manuais que estes têm à sua disposição.

## Bibliografía

- AA. VV. (2009). *Projeto educativo de escola*. [Em linha]. Disponível em em [http://esam.pt/images/documentos\\_estruturantes/pee-esam-2009-2012.pdf](http://esam.pt/images/documentos_estruturantes/pee-esam-2009-2012.pdf). [Consultado em 27-12-2012].
- AA. VV. (2009). *Projeto curricular de escol*. [Em linha]. Disponível em [http://esam.pt/images/documentos\\_estruturantes/pee-esam-2009-2012.pdf](http://esam.pt/images/documentos_estruturantes/pee-esam-2009-2012.pdf). [Consultado em 27-12-2012].
- Baralo, M. (2000). "La construcción del lexicón en español/LE: transferencia y construcción creativa". *ASELE. Actas XI*. [Em linha]. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca.../11\\_0165.pdf%E2%80%8E](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca.../11_0165.pdf%E2%80%8E). [Consultado em 27-12-2012].
- Baralo, M. (2007). "Adquisición de palabras: Redes semánticas y léxicas". *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera. Instituto Cervantes de Munich*. [Em linha]. 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 12-02-2013].
- Casañ Núñez, J. C. (2007) "Dos propuestas de explotación de cortometrajes: *Blanco y negro* y *El sueño de la maestra*". *Actas del III Foro de Profesores de Español como Lengua Extranjera*. [Em linha]. Disponível em [http://www.uv.es/foroele/foro3/Actas\\_III\\_Foro\\_ELE.pdf](http://www.uv.es/foroele/foro3/Actas_III_Foro_ELE.pdf). [Consultado em 12-04-2013].
- Centro virtual Cervantes. [Em linha]. 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 12-04-2013].
- Cervero & Pichardo (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa. [Consultado em 12-04-2013].
- Contreras, N. (2004). "Enseñanza del vocabulario y el uso del diccionario". *Curso de iniciación a la docencia de español como lengua extranjera*. [Em linha]. Disponível em <http://www4.ujaen.es/~ncontrer/interle/documents/taller%20contreras.pdf>. [Consultado em 24-03-2013].

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa. [Em linha]. Disponível em [http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=notfound&path=.../data/.../quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=notfound&path=.../data/.../quadro_europeu_comum_referencia.pdf). [Consultado em 12-03-2013].
- Higueras, M. (1996). “Aprender y enseñar léxico”. Lourdes Miquel e Neuz Sans (diretores). *Didáctica del Español como lengua Extranjera. Cuadernos del Tiempo Libre*, volume 3. Madrid: Fundación Actilibre – Colección Expolingua. pp.111 – 126.
- Gardel, P. (2006). *A interação e as atividades pedagógicas como mediadores na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua*. Tese de Mestrado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. [Em linha]. Disponível em [http://www.letras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/0X2008/textos/cl24082008gardel.pdf](http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/0X2008/textos/cl24082008gardel.pdf). [Consultado em 12-02-2013].
- Gomes Molina, J. R. (2004). “La subcompetencia léxico-semántica”. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar Español como segunda lengua (LE)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, pp. 491-510.
- Meara, P. M. (1996): “The dimensions of lexical competence”. Gillian Brown, Kirsten Malmkjaer e John Williams (eds.). *Competence and performance in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de publicaciones.
- Rodríguez González, M. I. (2006). “Creación de un marco para la enseñanza del léxico en español como lengua extranjera: bases lingüísticas, psicológicas y didácticas”. *RedELE*, número V. [Em linha]. Disponível 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 12-02-2013].
- Ontoria Peña, M. (2007). “El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE”. *RedELE*, número IX: 1-11. [Em linha]. Disponível em

- <http://www.mepsyd.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf>. [Consultado em 12-02-2013].
- Tejel, R. G. (2011). “Breve, directo e intenso, el cortometraje en el aula de ele”. *Actas del XII Encuentro práctico de profesorado de ELE 201*: 45-50. Madrid: Edinumen. [Em linha]. Disponível em [http://www.edinumen.es/images/stories/JornadasDidacticasMadrid/encuentro\\_2011\\_r.pdf](http://www.edinumen.es/images/stories/JornadasDidacticasMadrid/encuentro_2011_r.pdf). [Consultado em 12-02-2013].
- Teruel *et al.* (2011). El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine. Celda 211.” *Congreso mundial de profesores de español*: 1-6. Madrid: Instituto Cervantes. [Em linha]. Disponível em [http://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia\\_collado\\_angeles.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia_collado_angeles.pdf). [Consultado em 12-02-2013].
- Vizcaíno Serrano, C. (2010). *El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje del léxico*. Tese de Mestrado. Jaén: Universidad de Jaén. [Em linha]. Disponível 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 12-02-2013].
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

# **Anexos**

## FICHA DE TRABAJO 1

### 1ª PARTE

#### 1. Haz corresponder las frases a su autor.

<p>a) <i>El cine es un vehículo de expresión, pero no estoy muy seguro de que sea un arte.</i> _____</p>	 <p>1. <u>Marilyn Monroe (1926-1962)</u> Actriz estadounidense</p>
<p>b) <i>En Hollywood te pueden pagar 1.000 dólares por un beso, pero sólo 50 centavos por tu alma.</i> _____</p>	 <p>2. <u>Alfred Hitchcock (1899-1980)</u> Director de cine británico</p>
<p>c) <i>Nunca voy a ver películas donde el pecho del héroe es mayor que el de la heroína.</i> _____</p>	 <p>3. <u>Antonio Machado ( 1875-1939)</u> Escritor español</p>
<p>d) <i>Imagínese a un hombre sentado en el sofá favorito de su casa. Debajo tiene una bomba a punto de estallar. Él lo ignora, pero el público lo sabe. Esto es el suspense.</i> _____</p>	 <p>4. <u>Groucho Marx (1890-1977)</u> Actor estadounidense.</p> <p>Fuente: <a href="http://www.frasesypensamientos.com.ar/frases-de-cine.html">http://www.frasesypensamientos.com.ar/frases-de-cine.html</a></p>

## Anexo 1

---

1. ¿Cuál es la frase que más te gusta? ¿Por qué?
2. ¿Con cuál(es) de las afirmaciones no estás de acuerdo?
3. En algunas palabras define lo que es el cine para ti.

---

---

---

## Ficha de trabajo 2

### 2ª PARTE

1. Mira una de las carteleras más famosas del cine español. ¿Reconoces alguna de las películas? ¿Has visto alguna de ellas?



2. ¿Reconoces los siguientes géneros cinematográficos? ¿A qué género crees que pertenecen las películas de arriba?

3. Haz corresponder los elementos de las dos columnas:

- |              |   |                       |
|--------------|---|-----------------------|
| cine negro   | • | □ de dibujos animados |
| de terror    | • | □ de risa             |
| bélica       | • | □ de amor             |
| drama        | • | □ de guerra           |
| de animación | • | □ de miedo            |
| comedia      | • | □ de llorar           |
| romántica    | • | □ de crímenes         |

### Ficha de trabajo 3

#### ¡No por cortos menos cine!

#### Explotación didáctica del cortometraje - *Mi papa es director de cine*

##### Actividades de previsualización

1. ¿Sabes qué es un largometraje? ¿Y un cortometraje?
2. Vas a ver el corto *Mi papá es director de cine* de Álvaro Germán Roda Amado. Teniendo en cuenta esta imagen, ¿de qué tratará? ¿Dónde transcurre la acción? ¿Quiénes son los personajes



Fuente: [http://www.youtube.com/watch?v=IZzTqbHp5\\_A](http://www.youtube.com/watch?v=IZzTqbHp5_A)

##### Actividades durante el visionado

1. Señala con una (x) las palabras relacionadas con el cine dichas por la niña.
  - a) director \_\_\_\_
  - b) protagonista \_\_\_\_
  - c) camera \_\_\_\_
  - d) *stop-motion* \_\_\_\_
  - d) guion \_\_\_\_
  - e) acción \_\_\_\_
  - f) efectos especiales \_\_\_\_
  - g) maquillarse \_\_\_\_

2. ¿Qué dirías de la actitud de la niña sobre la actividad profesional de su padre?

---

---

### Actividades de posvisiónado

1. ¿Lo que has visto en el cortometraje coincide con lo que habías imaginado en la actividad 2? ¿Te ha sorprendido la situación? ¿Por qué?

---

---

2. ¿Cuál será la situación del cine en España? ¿Y en Portugal?

---

---

3. ¿Cuál es el mensaje final?

---

---

---

**FIN**

### Ficha de trabajo 1 - Comprensión Audiovisual

1. Antes de escuchar el reportaje, lee atentamente las preguntas y contesta verdadero (v) o falso (f). Después vas a ver el vídeo y a comprobar tus respuestas.

Antes de escuchar		Después de ver
V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	La guerra civil española fue un ensayo general para la primera mundial.	V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Se caracterizó por ser una guerra de tecnología y terror.	V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Los alemanes lucharon contra el ejército fascista liderado por Franco.	V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Gente de todo el mundo se alistó voluntariamente para defender al gobierno republicano y derrotar el fascismo.	V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	En 1942, Franco y sus aliados fascistas salieron victoriosos, y un nuevo orden amenazaba al mundo.	V <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>

2. A continuación vas a ver un vídeo sobre los antecedentes de la guerra civil española. Completa las frases con la información que falta.

- La guerra civil española empezó el \_\_\_\_\_ y terminó el \_\_\_\_\_.
- Las causas lejanas de la guerra fueron: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.
- La causa próxima fue: \_\_\_\_\_.
- La II República se caracterizó por la \_\_\_\_\_.
- Como la II República no solucionó a los problemas se radicalizaron las ideologías de \_\_\_\_\_ y de \_\_\_\_\_.
- A 18 de julio de 1936, España queda dividida en dos: \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.

Ficha de trabajo 2 - Comprensión Lectora  
*La Memoria Histórica* - manual páginas 80 y 81



Guernica, de Pablo Picasso - Fuente: <http://www.mallorcaweb.net/mamiranda/obrascomentadas/guernica.htm>

**Actividades antes de la lectura**

1. ¿Qué sabes sobre el movimiento por la memoria historia?
2. ¿Qué reivindican los defensores de este movimiento?

**Actividades durante de la lectura**

1. Busca en el texto una palabra que sea equivalente a las siguientes expresiones

- a. Foso donde se entierran los muertos \_\_\_\_\_
- b. Ejecutado con un fusil \_\_\_\_\_
- c. Campo donde de castigan las personas \_\_\_\_\_
- d. El primero en colonizar un país \_\_\_\_\_
- e. Limpieza \_\_\_\_\_
- f. Conscriptos \_\_\_\_\_

2. ¿Cuáles son los objetivos de la ARMH?

---

---

---

3. ¿Qué espera esta asociación de ONU?

---

---

---

## Anexo 2

---

4. ¿Cuántas personas se cree que murieron por la represalia franquista?

---

---

---

5. Hasta el año de 1942 funcionaron campos de concentración en España. Identifica el número de prisioneros y refiere los tipos de trabajos forzados que tuvieron que llevar a cabo.

---

---

---

---

6. ¿Te ha sorprendido el texto que acabas de leer? ¿Ocurrió algo semejante en tu país?

---

---

---

---

### Ficha de trabajo 3 - Comprensión Audiovisual



## Cortometraje *Ambidiestro*, de Antonio Palomino

([www.youtube.com/watch?v=Pe5-Fn1Wgfs](http://www.youtube.com/watch?v=Pe5-Fn1Wgfs))

### Actividades de previsionado

1. Vas a ver un corto sobre el tema de la guerra civil española llamado *Ambidiestro*. Mira su cartel, relacionalo con el título e intenta adivinar de qué tratará.

## EL AMBIDIESTRO



Fuentes: <http://www.revistawego.com/wp-content/uploads/2011/09/corto-el-ambidiestro-11.jpg>

### Actividades durante el visionado



1ª Parte Minuto 0:00 - 4:55

1. Identifica el lugar y el año de la acción.

- 
2. ¿Dónde se encuentra el hombre que "está en medio"? Subraya la opción más adecuada.

Trinchera / agujero / subterráneo / cueva

3. ¿Qué palabras te parecen más adecuadas para describir al "hombre"? Subraya las opciones más adecuadas.

Herido / amputado / soldado / amnésico / prisionero / fascista / rojo / perdido / pionero

## Anexo 2

4. ¿Cuál es la primera reacción de cada uno los jefes de los lados, franquista y republicano? ¿Qué opinas sobre su reacción?

---

---



### 2ª Parte Minuto 4:55 - 8:44

5. Al descubrir que no se acuerda de nada, deciden hacerle preguntas para saber de qué lado está. Escríbelas.

1. \_\_\_\_\_

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

3. \_\_\_\_\_

6. Las preguntas para saber de qué lado está resultan inútiles, ¿entonces, qué deciden hacer?

---

---

---



### 3ª Parte- Minuto 8:45 - final

7. Mientras tanto, no lo hacen y el hombre decide hacerles las siguientes preguntas: "¿Vosotros estáis peleados?, ¿no?" y "¿Quién ha empezado y por qué?". El republicano contesta que fueron los fascistas. El jefe franquista explica el porqué. Completa su frase.

El franquista: "Porque sostenían el país sumido en la miseria, \_\_\_\_\_, y en el \_\_\_\_\_."

8. A continuación, les pregunta qué pasará si uno de ellos gana la guerra. Escribe sus respuestas.

## Anexo 2



El franquista: \_\_\_\_\_



El republicano: \_\_\_\_\_

9. ¿Qué le sucede al hombre al final? ¿Cómo reaccionan los soldados de los dos lados de la guerra?

---

---

### Actividades de posvisionado

10. Relaciona las palabras / expresiones con cada una de los participantes de la guerra.

Rojo	Imperialista	Tradicional	Igualitario	Comunista
		Anticlerical		
Defensor de la jerarquía		Religioso		



Republicano: \_\_\_\_\_

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/71/Alegor%C3%ADa\\_de\\_la\\_Rep%C3%BAblica\\_Espa%C3%B1ola.jpg/200px-Aleg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/71/Alegor%C3%ADa_de_la_Rep%C3%BAblica_Espa%C3%B1ola.jpg/200px-Aleg)



Franquista: \_\_\_\_\_

<http://es.wikipedia.org/wiki/Fascismo#Espa.C3.B1a>

### Expresión oral

11. El corto empieza con una frase de Charles Coleb Colton: "La guerra es un negocio que suelen ganar los príncipes pero que siempre pierde el pueblo". Comenta la frase y relaciónala con lo que acabas de ver.

12. El autor decide terminar el corto también con una frase, "A los que siempre pierden las guerras". Comenta la frase.

13. En tu opinión, ¿cuál será el significado del corto? ¿Estás de acuerdo?

### Ficha de trabajo 2 - Comprensión Audiovisual

#### Actividades de previsionado

1. Vas a ver el cortometraje *Adiós papá, Adiós mamá* (2010) dirigida por Luis Soravilla. Antes de verlo, contesta a las siguientes preguntas.



Fuente: [www.youtube.com/watch?v=V7fKfSCPfgs](http://www.youtube.com/watch?v=V7fKfSCPfgs)

- a) ¿Qué tipo de familia es? \_\_\_\_\_
- b) ¿Crees que el hijo pertenece a la generación 'ni ni'? \_\_\_\_\_
- c) Teniendo en cuenta el título, ¿qué crees que va a pasar?

---

---

#### Actividades durante el visionado



1ª Parte Minuto 0:00 - 3:09

1. ¿De qué trata el programa de radio? Elige la opción correcta.
  - a)  de la incomunicación entre padres e hijos.
  - b)  de la tardía emancipación de los jóvenes.

## Anexo 3

---

2. ¿Qué adjetivos utilizarías para caracterizar a la madre? Subraya las opciones correctas.

tranquila    preocupada    trabajadora    protectora    insensible    hogareña  
divertida

3. Al saber que su hijo iba a salir de casa, ¿qué le dijo el padre?

a)  *por fin te has casado*

b)  *por fin te has madurado*



2ª Parte - Minuto 3:10 - 6:25

4. ¿Qué les anuncia el hijo?

---

5. ¿Cómo reaccionan los padres?

---

6. ¿Por qué se enfada el padre con el suegro? ¿Te parece una reacción algo estereotipada o no?

---

7. Sole y su marido tienen algunos problemas de pareja. ¿Por qué se muestra Sole tan enfadada?

---

---

8. ¿Cuándo va Martín a vivir con su novia?

---

9. ¿Qué les propone al final Martín a sus padres? ¿Te ha sorprendido el final?

---

---

## Anexo 3

10. ¿Cómo caracterizarías a Martín? Subraya los adjetivos los que te parezcan adecuados.

Inmaduro            egoísta            sensato            materialista            insensible            autónomo  
respetador

¡A practicar!

1. Completa la sinopsis del corto con las palabras del recuadro.

Fijo    independizarse    hogareña    matrimonio    suegro    emancipación    rutina

Sole prepara la cena para su marido Bernardo y su hijo Martín, pero las noticias que trae el hijo cuando vuelve a casa van a romper la <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ de su apacible vida <sup>2</sup> \_\_\_\_\_. Su hijo treintañero llega a casa e intenta decirles que le han hecho <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ en la empresa y que por fin ha decidido <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ junto con Blanca, su novia. La madre no quiere la <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ de su hijo, mientras que el padre le habla de los problemas del <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ y de las mujeres en general, pero lo que le preocupa más es que su <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ es del Real Madrid. El final es sorprendente, Martín les dijo que quienes van a salir son ellos, sus padres.

2. Haz un resumen de la situación de los jóvenes en España e indica si es diferente a la de los jóvenes portugueses.

---

---

---

---

---

Ejercicios por : Ana Freire

## Anexo 4

### Ficha de trabajo 1 *Dos tomates y dos destinos*, de Aníbal Gómez y David Rodríguez

#### ACTIVIDADES DE PREVISIONADO

1. Vais a ver el cortometraje *Dos tomates y dos destinos*, ¿qué dos tipos de tomates son?
2. Observa algunas imágenes del corto. Imagina lo que va a pasar y quiénes son los personajes.



3. Relaciona las siguientes palabras con sus definiciones.

a. Invernadero ___	1. Materia orgánica en descomposición, principalmente excrementos animales, que se destina al abono de las tierras
b. Huerto ___	2. Recinto en el que se mantienen constantes la temperatura, la humedad y otros factores ambientales para favorecer el cultivo de plantas.
c. Híbrido ___	3. Producto agrícola o agroindustrial que se produce bajo un conjunto de procedimientos "orgánicos", que tienen como objetivo principal la obtención de alimentos sin aditivos químicos ni sustancias de origen sintético y una mayor protección del medio ambiente.
d. Alimento orgánico ___	4. Terreno de corta extensión, generalmente cercado de pared, en que se plantan verduras, legumbres y a veces árboles frutales.
e. Alimento transgénico ___	5. Animal o vegetal procreado por dos individuos de distinta especie.
f. Estiércol ___	6. Organismo vivo que ha sido modificado mediante la adición de genes exógenos para lograr nuevas propiedades.

## Anexo 4

4. Relaciona las palabras y expresiones en el recuadro según estén relacionadas con los alimentos orgánicos o biológicos.

invernadero	laboratorio	natural	pesticidas	producción en masa	híbridos
genética	herbicida	ecológico	biodiversidad	estiércol	

Alimentos orgánicos	Alimentos transgénicos

### ACTIVIDADES DURANTE EL VISIONADO



1ª Parte Minuto 0:00 - 4:45

1. Tras haber visto el vídeo contestad verdadero (V) o falso (F).

- a) K-44 parece decepcionado con Mauricio. \_\_\_\_\_
- b) Mauricio pide nitrofosfato de azufre y K44 un vaso de agua. \_\_\_\_\_
- c) Mauricio parece impresionado con la apariencia física de K-44. \_\_\_\_\_
- d) K-44 es humilde Y Mauricio pedante. \_\_\_\_\_

2. ¿Qué edad tienen Mauricio y K-44? ¿A qué se debe la diferencia?

---

---

3. De mayor Mauricio quiere ser pisto, fritada de pimientos, tomates, huevo, o de otros alimentos, picados y revueltos. ¿Y qué quiere ser K-44 de mayor?

---

---

4. ¿Con qué verduras creció Mauricio? ¿Tiene buenos recuerdos de su niñez?

---

---

## Anexo 4

---

5. ¿Dónde creció K-44? ¿Quién lo creó?

---

---



2ª Parte Minuto 4:42 - hasta el final

1. Antes de ver el final del corto, observa las imágenes y con tu compañero imagina lo que va a pasar.



---

---

---

---

2. K-44 se vuelve loco al probar Mauricio. ¿Por qué?

---

---

3. ¿Cuáles son los planes para el futuro de K-44?

---

---

4. ¿Cuál es el mensaje de los Veterinarios Sin Fronteras?

---

---

5. ¿Por qué crees que Mauricio se va del bar?

---

---

### ACTIVIDADES DE POSTVISIONADO

#### 1. Lee el siguiente artículo.

La crisis alimentaria global puede convertirse en el escenario perfecto. Los transgénicos ganan adeptos en medio de la crisis de los cultivos y en viven un impulso especial frente al recelo que despiertan en otros países europeos. El Ministerio de Agricultura ha publicado los datos estimados de la superficie de Maíz MON810 del 2012, lo que representa el 30% del total de maíz grano sembrado en el país. Los defensores preguntan por qué se limita el cultivo y a la vez se permite la importación, debilitando la competitividad europea. Los detractores alertan: las consecuencias medioambientales pueden ser peligrosas. En la realidad, los productos transgénicos conllevan ventajas e inconvenientes.

Los transgénicos permiten cultivos más resistentes a los ataques de virus, hongos o insectos sin la necesidad de emplear productos químicos, lo que supone un ahorro económico y menor daño al medio ambiente. Al mismo tiempo, permiten un mayor tiempo de conservación de frutas y verduras y aumento de la producción. Resulta también en una disminución de los costes de la agricultura.

Sin embargo, existe riesgo de que se produzca hibridación lo que ponen en riesgo la biodiversidad. Por otro lado, siempre puede haber un rechazo frente al gen extraño, causando alergias.

Fuente: [http://elpais.com/diario/2008/04/29/sociedad/1209420001\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2008/04/29/sociedad/1209420001_850215.html) (adaptado)

#### 2. ¿Cuál es la situación de los transgénicos en España?

---

---

#### 3. Según el texto, ¿cuáles son las ventajas de los transgénicos y los inconvenientes de los transgénicos?

VENTAJAS	INCONVENIENTES

## Anexo 4

---

3. Debate. ¿Cuál es vuestra opinión sobre este tema? Recordad las formas para expresar nuestro punto de vista, expresar acuerdo, acuerdo parcial y desacuerdo.

Presentar nuestro punto de vista	Expresar acuerdo	Expresar acuerdo parcial	Expresar desacuerdo
En mi opinión	Estoy a favor	Puede ser, pero	Estoy totalmente en contra