



Universidade da Beira Interior
Faculdade de Artes e Letras

Relatório de Estágio

As unidades fraseológicas no ensino do espanhol a alunos lusófonos

Lúcia de Fátima Soeiro

Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Francisco Fidalgo Enríquez

Covilhã, setembro de 2014

Dedicatória

Aos meus pais

Ao meu afilhado Guilherme

Ao meu Zé

Agradecimentos

O ser humano é um ser gregário, não é possível existirmos sem o *outro*. O caminho para realizar o presente trabalho não foi percorrido apenas por nós.

Agradeço profundamente aos meus amados pais, que sempre me apoiaram, cada um à sua maneira; ao meu sobrinho e afilhado Guilherme, que com a sua sabedoria de criança, o seu olhar doce e sorriso verdadeiro me deu sempre a vontade de continuar; ao meu irmão e cunhada, que tiveram sempre a palavra certa para me dizer quando dela precisei, à minha irmã, pelas suas palavras e ao meu marido, pelas gargalhadas, pela paciência e compreensão, por me incentivar, motivar e apoiar a concluir este trabalho.

Agradeço às pessoas amigas que me incentivaram e apoiaram na minha decisão de voltar a estudar, me acompanharam ao longo de todos estes anos, nos bons e menos bons momentos e que senti sempre presentes. Não as nomeio, por recear esquecer alguém, que não mereceria esse esquecimento.

Agradeço, à doutora Teresa Almeida, por me ter ensinado o conceito de mestranda.

Revelo a minha enorme gratidão à diretora da Escola Secundária Campos Melo (ESCM), doutora Isabel Fael, por ter apoiado a minha decisão de iniciar e concluir a minha licenciatura em Estudos Portugueses e Espanhóis, permitindo que concilia-se o meu trabalho como professora, na referida escola, e como estudante na Universidade da Beira Interior (UBI). Agradeço-lhe, também, por me ter aberto as portas da ESCM para realizar o estágio profissional no Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário.

Agradeço, com humildade, à professora orientadora Sandra Espírito Santo, pela partilha de conhecimentos, de experiências, as suas críticas construtivas e pela sua paciência. Também agradeço às minhas colegas estagiárias, Ana Rita Proença, Alexandra Estêvão e Maria Pinto pelo seu companheirismo e sorrisos. Aos alunos com quem trabalhei, o meu agradecimento.

Ao professor doutor Francisco Fidalgo o meu agradecimento sincero por todo o trabalho que desenvolveu comigo e pelos seus preciosos ensinamentos.

Agradeço também a Deus, minha força e luz.

Resumo

O presente relatório apresentará o trabalho desenvolvido na Escola Secundária Campos Melo, como professora estagiária de Português e Espanhol. Daremos a conhecer a história desta escola, dinamismo e as turmas com as quais trabalhamos.

O ensino da língua espanhola em Portugal estará presente ao longo deste trabalho.

De seguida, revelará como objetivo primordial descobrir o espaço e a importância da abordagem das unidades fraseológicas, *frases hechas*, nas salas de aula de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Para atingirmos este objetivo teremos de abordar o conceito de unidade lexical, mais abrangente que o de palavra, onde se incluem as *frases feitas*.

Compreender uma unidade lexical está intimamente relacionado com o conhecimento e as capacidades reveladas na subcompetência léxico-semântica. Esta integra a competência linguística, que por sua vez se insere na competência comunicativa, essencial para uma comunicação autêntica.

Por fim, serão apresentadas algumas propostas de atividades com recurso às frases feitas.

Palavras-chave:

Estágio profissional, ELE, competência comunicativa, subcompetência léxico-semântica, conteúdos léxicos, unidades fraseológicas, frases feitas.

Abstract

This study will describe the work developed as trainee teacher of Portuguese and Spanish languages developed at the Secondary School Campos Melo. We will also present this schools history, dynamics and the classes we worked with.

This study will also reflect the reality of teaching and learning Spanish language in Portugal.

This paper will recognize the importance of working the idiomatic expressions in the Spanish language classes. To fulfil this aim we will have to study the concept of lexical unit (lexical item) and of lexical contents, that includes the idiomatic expressions.

The comprehension of the lexical unit is related with the knowledge and abilities of the lexical and semantic sub competence. This sub competence is part of the linguistic competence, which is part of the communicative competence, essential for an authentic communication.

Finally, activities with idiomatic expressions are presented as part of this paper.

Keywords:

Teaching practice, Spanish language, communicative competence, lexical and semantic sub competence, lexical contents and idiomatic expressions.

Índice

	Introdução	1
Capítulo I	Escola Secundária Campos Melo	3
1.	A Escola Secundária Campos Melo	3
1.1.	Dinamismo	4
2.	As nossas turmas	6
Capítulo II	A Competência Comunicativa	9
	Introdução	9
2.1.	Competências do aprendente/utilizador	10
2.2.	Modelos de competência comunicativa	13
2.2.1.	O modelo de Canale e Swain (1980)	13
2.2.2.	O modelo de Bachman (1990)	14
2.2.3.	O modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell, 1995	15
2.3.	Competência Comunicativa	15
2.4.	A competência linguística e a competência comunicativa	18
2.4.1.	A(s) competência(s) linguística(s)	20
2.4.2.	A(s) competência(s) sociolinguística(s)	21
2.4.3.	A(s) competência(s) pragmática(s)	23
	Em síntese	25
Capítulo III	A subcompetência léxico-semântica	27
	Introdução	27
3.1.	Conhecer uma unidade lexical	29
	a) Denotação	29
	b) Informação gramatical e funcional	30
	c) Reconhecer a sua forma oral (pronúncia)	31
	d) Reconhecer a forma escrita (ortografia)	31
	e) Conhecer como se relaciona com outras, que podiam	32
	estar no seu lugar	
	f) Como se relaciona com outras unidades léxicas (relações	32
	sintagmáticas)	
	g) Conhecer os registos	33
	h) Utilizá-la de forma apropriada à situação	33
	comunicativa	
	i) Conhecer os usos metafóricos das unidades lexicais	34
3.2.	A subcompetência léxico-semântica	35
3.3.	O modelo didático	42

3.4.	Os modelos metodológicos	43
3.4.1.	Mapas conceptuais	43
3.4.2.	Enfoque natural	44
3.4.3.	Lexicometria	45
3.4.4.	Enfoque lexical	46
3.4.5.	Enfoque léxico-semântico	48
	Em síntese	49
Capítulo IV	Os conteúdos léxico-semânticos	50
	Introdução	50
4.1.	Competências e conteúdos	50
4.2.	Quais os conteúdos léxico-semânticos a abordar para atingir a competência comunicativa?	51
4.3.	Como seleccionar e graduar o léxico a trabalhar em sala de aula?	54
4.4.	Atividades	58
	Em síntese	59
Capítulo V	As unidades fraseológicas no ensino do espanhol a alunos lusófonos	61
	Introdução	61
5.1.	Frases feitas	61
	Em síntese	65
Capítulo VI	Atividades didáticas	67
	Introdução	67
6.1.	Atividades	68
6.2.	Atividades propostas para sétimo ano, A1	75
	Em síntese	109
	Conclusão	110
	Bibliografia	112
	Webgrafia	116
	Anexos	121

Lista de figuras

Figura 1: Escola Secundária Campos Melo, entrada principal – Painel de azulejos

Figura 2: Capa do folheto das ATL de verão de 2013

Figura 3: Oferta formativa para o ano 2013/14

Figura 4: O modelo de Canale e Swain

Figura 5: O modelo de Bachman 1990

Figura 6: O modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell

Figura 7: Implicações pedagógicas da Competência Comunicativa

Figura 8: Definição da unidade lexical *mesa* em português e espanhol

Figura 9: Definição das unidades lexicais *table* e *tàvola* em língua inglesa e italiana

Figura 10: O nome das refeições e respetivos alimentos em Espanha

Figura 11: Modelo didático com base na palavra nuclear ou estímulo de Gómez Molina

Lista de anexos

Anexo 1: Tabela comparativa das várias competências do modelo de Canale e Swain

Anexo 2: Tabela onde cada competência é descrita com base no modelo de Bachman

Anexo 3: Tabela comparativa das diversas competências presentes no modelo de Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell

Anexo 4: Tabela descritiva das várias competências linguísticas com base no QCERL, 2001

Anexo 5: Aula de Espanhol I, 10.º ano, 19 de novembro de 2012

Anexo 6: Aula de Espanhol III, 9º ano, dia 24 de abril, 2013

Lista de acrónimos

ATL: Atividades de Tempo Livre

DELE: Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira

ELE: Espanhol Língua Estrangeira

ESCM: Escola Secundária Campos Melo

LE/L2: língua estrangeira/língua dois

QCERL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Introdução

No presente relatório, no capítulo I daremos a conhecer a escola que nos acolheu e as turmas às quais lecionámos as aulas assistidas pela professora orientadora, Sandra Espírito-Santo e pelo professor doutor supervisor Francisco Fidalgo Enríquez, assim como pelas colegas estagiárias.

No capítulo II conhecemos a comunicação comunicativa e todas as suas subcompetências, as linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas, ou seja, as competências do aprendente/utilizador. Descobrimos a diferença entre a competência linguística e a competência comunicativa, assim como os modelos de competência comunicativa elaborados por linguistas como Canale e Swain, Bachman, Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell.

No capítulo III, aprofundámos o conhecimento sobre a subcompetência léxico-semântica, na medida em que era nesta área que pretendíamos trabalhar. Assim, permitiu-nos conhecer também o conceito de unidade léxica, tão vasto que engloba desde a palavra, às colocações, às expressões o que nos permitiu a descoberta das frases feitas.

Os conteúdos léxico-semânticos fazem parte do capítulo IV. Foi muito importante descobrir a diferença entre competências e conteúdos, para de seguida responder à questão de quais serão os conteúdos léxico-semânticos a abordar para atingir a competência comunicativa. Neste capítulo foi também possível conhecer como seleccionar e graduar o léxico a trabalhar em sala de aula.

O capítulo V desenvolve a temática das unidades fraseológicas, a sua importância no processo ensino-aprendizagem e obrigatoriedade de as incluir nas salas de aula de Espanhol, LE/L2. Neste capítulo explorámos as frases feitas, apresentamo-las e verificámos as suas características únicas e o seu pendor cultural. As referidas frases feitas serão abordadas dentro do tema *alimentação*.

No último capítulo, apresentamos algumas atividades didáticas a desenvolver com as frases feitas dentro deste tema, com os alunos, nas salas de aula de LE/L2.

Realizar este trabalho fez-nos amadurecer como professora, descobrindo que podemos sempre acrescentar à nossa forma de trabalhar novas estratégias, novas atividades, entre outros aspetos. Ler todos os trabalhos relacionados com os temas

explorados ao longo do relatório foi enriquecedor a vários níveis, aprendemos imenso e tentámos transmitir algum desse conhecimento.

Capítulo I – Escola Secundária Campos Melo

1. A Escola Secundária Campos Melo

*“O que seria da Covilhã sem a Escola Industrial?”,
1934 (Imprensa local)*

A Escola Secundária Campos Melo é uma instituição de ensino que atravessa três séculos.

Apresentarmos a sua história em tão poucas linhas seria uma tarefa não só difícil de realizar, como também uma “traição” à vida de tão ilustre escola, vetor essencial de transmissão de conhecimentos, de educação e preparação de jovens e adultos para o presente e o futuro, na cidade da Covilhã, que se encontra em constante mudança. Não obstante, não apresentarmos qualquer característica, seria também impensável.



Figura 1 – Escola Secundária Campos Melo, entrada principal – Painel de azulejos.

A então *Escola Industrial* foi criada pelo Decreto de três de janeiro de 1884 com intuito de transmitir as ferramentas práticas necessárias, de modo a apoiar as indústrias existentes na Covilhã. José Maria da Silva Campos Melo (1840-90) foi essencial para levar a cabo a implementação do referido Decreto, na medida em que cedeu uma casa para a instalação da escola, comprou o mobiliário e pagou a preparação do primeiro Diretor da Escola, um seu funcionário, José da Fonseca Teixeira.

A escola viveu momentos de verdadeiro sucesso, seguidos de outros menos positivos, acompanhando a própria História de Portugal, na sua passagem de país monárquico para um país republicano, com as devidas alterações dos projetos educativos ao longo dos primeiros 25 anos do século vinte. A própria população da Covilhã reivindicou na capital a restauração de vários cursos, recuperando o bom nome da escola e sua dinâmica e importância no tecido social da cidade. Foram dados passos inovadores e fundamentais para que a escola abrangesse as mais variadas áreas ligadas ao Têxtil, ao Comércio, à Agricultura, entre tantos outros... “(...) aquando da celebração de Centésimo Aniversário da Escola, e para além do curso Unificado, eram ainda ministrados os Cursos Complementares de Contabilidade e Administração, Secretariado e relações Públicas, Têxtil, artes Visuais, Eletrotecnia e Mecanotecnia, o Curso Profissional de Eletricidade (alguns dos quais em regime diurno e noturno) e o Curso Técnico- Profissional Têxtil. Frequentavam-na 1400 alunos. (...)” <http://www.camposmelo.pt/>.

Hoje em dia, a Escola Secundária Campos Melo continua a ser um ícone, um modelo a seguir, a escola mais desejada por estudantes, funcionários, professores estagiários e professores. É uma escola de vanguarda nas mais variadas áreas, desde as ciências, às artes. Desenvolve os mais diversos projetos a nível de escola, da comunidade onde se insere, regional, nacional e internacional.

1.1. Dinamismo

A ESCM oferece aos seus alunos a possibilidade de participarem em vários clubes: Fotografia; Teatro; Artes; Jornal; Robótica; Biotecnologia Ambiental; Holografia; Nanotecnologia; Informática e Voluntariado.

Para além destes clubes, os discentes podem ainda fazer parte do Desporto Escolar, desenvolvendo as suas potencialidades pessoais, tanto físicas como psicológicas.

Participam em concursos como o Plano Nacional de Leitura, Carro Solar, Reciclagem, Ponto Eletrão, e tantos outros, onde revelam as suas qualidades vencedoras.

Os mais novos participam na Noite Astronómica e na Noite Ambiental na Serra da Estrela.

São inúmeras as Visitas de Estudo, tanto com objetivos científicos, literários, desportivos e até linguísticos, pois realizam-se estas atividades não só em Portugal, como em Espanha, França, Inglaterra, Croácia e Polónia.

Alunos estrangeiros estiveram na ESCM vindos de vários países: Brasil, China, Espanha, Croácia, Polónia traduzindo-se numa mais-valia, não só para os que nos visitavam, como para toda a comunidade escolar.

Ao longo do ano letivo desenvolvem-se várias atividades, tais como o Dia das Ciências; Dia dos Departamentos; Feira do Empreendedorismo; Exposições, realizadas em vários locais, nomeadamente no Serra Shopping, na Tinturaria, entre outros espaços.

No final de cada ano, a ESCM desenvolve Atividades de Tempo Livre (ATL):



Figura 2 – Capa do folheto das ATL de verão 2013

A Oferta Formativa da ESCM para o próximo ano letivo 2013/14 revela o dinamismo que a distingue de outras instituições de ensino:



Figura 3 – Oferta Formativa para o 2013/14

Assim, a Escola Secundária Campos Melo coloca em prática o seu lema “*Uma escola que se orgulha do passado, que reflete sobre o presente, que constrói o futuro*” conseguindo em ensino de elevada qualidade, algo que se reflete não só na avaliação dos alunos nos Exames Nacionais, como nos lugares que os seus alunos vêm a ocupar como profissionais empenhados e excecionais.

2. As nossas turmas

“O estudo em geral, a busca da verdade e da beleza são domínios em que nos é consentido ficar crianças toda a vida.”

Albert Einstein

O grupo de trabalho constituído por nós e pelas colegas: Alexandra Estêvão, Ana Rita Proença e Maria Pinto, foi uma equipa heterogénea a vários níveis, mas revelador de entreajuda e solidariedade.

Trabalhámos diretamente com três turmas. No primeiro período, contactámos com a turma de ensino secundário, o 10º BCD, no segundo período, com a turma de ensino

básico 7º B e, finalmente, no terceiro período, com a turma, também de ensino básico, o 9º AB.

A turma de 10º BCD era, na verdade, a junção de três turmas distintas, de diferentes áreas, desde as artes, às ciências e às humanidades. A turma era constituída por 12 alunos: 9 raparigas e 3 rapazes, posteriormente, dois rapazes mudaram de curso e deixaram de pertencer a esta turma. Este grupo de alunos estava a contatar com o Espanhol pela primeira vez, encontravam-se no nível A1. Revelaram desde sempre uma enorme vontade de aprender, foi possível realizar atividades muito interessantes, às quais sempre corresponderam. Eram, na maioria, muito participativos.

Lecionámos a esta turma seis aulas, de 45 minutos cada e foram abordados os seguintes conteúdos: *vocabulario de la ciudad; pedir y dar información espacial. Imperativo; expresiones coloquiales; pedir y dar información espacial; imperativo afirmativo; los medios de transporte; verbo ir y las preposiciones a y en; grados de los adjetivos; contraste entre haber/estar.*

No segundo período, lecionámos cinco aulas, de 45 minutos cada, à turma de 7ºB. Esta turma era constituída por 22 alunos, 16 raparigas e 6 rapazes. A média de idades rondava os treze anos. A faixa etária espelhava-se nas aulas, uma vivacidade própria e contagiante, uma agitação quase constante. As atividades letivas foram adaptadas a esta realidade, dando-lhes sempre várias tarefas e diversificadas. Os alunos na sua maioria queriam aprender e gostavam de participar. Optámos sempre por incentivar aqueles com mais dificuldades, promovíamos a sua participação e elogiámos a sua vontade de saber.

O tema lecionado a esta turma foi o da alimentação: os alimentos, as refeições em espanhol e os seus horários, as bebidas e os pratos típicos, a pirâmide dos alimentos, a gastronomia de algumas regiões, entre outros. Abordaram-se outros conteúdos, tais como: *verbo gustar; expresar gusto; expresar acuerdo y desacuerdo; usos de muy y mucho; pretérito perfecto: morfología y usos.*

No terceiro período trabalhámos com a turma de 9º ano, constituída por alunos das turmas A e B, 19 raparigas e 7 rapazes. Frequentavam um nível B1 de Espanhol. Por ser um grupo numeroso e a junção de duas turmas, era necessário manter os alunos em constante atividade. Participaram e envolveram-se. Houve um ou outro aluno menos atento, menos participativo, no entanto, foi possível lecionar os conteúdos programados, podendo ter sido mais bem consolidados, com mais uma aula de 45 minutos. Foram

leccionados 4 tempos de 45 minutos. Os conteúdos abordados foram os seguintes: *personas famosas del mundo hispano; pretérito pluscuamperfecto: morfología y usos; estructura de las llamadas telefónicas*. Foram posteriormente lecionadas mais duas aulas de 45 minutos com os seguintes conteúdos: *los países hispanohablantes y sus capitales; los tiempos de presente y pasado (repaso); la inmigración; expresar gustos y preferencias*.

Este ano letivo foi muito gratificante, por ter sido de inúmeras aprendizagens.

Capítulo II - A Competência Comunicativa

Introdução

O nosso trabalho irá centrar-se na análise dos conteúdos lexicais, a lecionar numa aula de língua estrangeira, em particular em Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Também iremos propor atividades letivas sobre as frases feitas, relacionadas com o tema da alimentação, de modo a explicitar a importância destes conteúdos nas aulas de ELE.

Optámos pelo nível A1, 7º ano, por ter sido um nível lecionado por nós, e o tema, o da alimentação, por ter sido interessante planificá-lo e trabalhá-lo em sala de aula.

Primeiro, procuraremos entender o que é a competência comunicativa¹ que os nossos alunos hão de adquirir, no que diz respeito ao estudo das línguas, estabelecido pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas QCERL (Conselho da Europa, 2001).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QCERL), de 2001, é um documento do Conselho da Europa, onde são descritos seis níveis comuns de referência, de A1 a C2, para o utilizador elementar, independente e proficiente. Os objetivos do estabelecimento dos níveis comuns de referência são a transparência e a comparabilidade dos processos de ensino e aprendizagem e posterior reconhecimento dos níveis de competência alcançados, de acordo com a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação.

¹ O conceito de competência comunicativa tem a sua origem em Hymes: "Hymes (1971) propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de *uso* de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Este enfoque tendría que dar cuenta de las reglas que configuran la competencia comunicativa de los miembros de dicha comunidad. Hizo notar que la dicotomía chomskiana *competencia* y *actuación* era insuficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad. La competencia lingüística es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua. La *actuación* lingüística, por su parte, es el uso real de esa lengua en situaciones concretas. La actuación puede ser influida por factores psicológicos tales como temor, descuido, nerviosismo, etc.; por factores fisiológicos, tales como dolor o cansancio; factores ambientales como ruido, un nuevo ambiente, etc." Estudios Filológicos, N° 36, 2001, pp. 143-152 *Competencia comunicativa y análisis del discurso* Mauricio Pilleux Proyecto de Investigación FNDECYT 1010839 (2001-2003). [consultado a 06-09-2014, às 15:50]

2.1. Competências do aprendente/utilizador

Antes de podermos entender o que é a competência comunicativa é importante percebermos quais as competências que o aprendente/utilizador irá utilizar na aprendizagem e/ou no uso de uma segunda língua.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QCERL, 2001) são necessárias as seguintes competências gerais: a) o conhecimento declarativo (saber); b) as capacidades e a competência de realização; c) a competência existencial e d) a competência de aprendizagem².

a) O conhecimento declarativo (saber) abrange três áreas: o conhecimento do mundo; o conhecimento sociocultural e o conhecimento intercultural.

Na primeira infância, a imagem do mundo e a língua materna desenvolvem-se ao mesmo tempo e serão enriquecidas pela educação e pela experiência durante a adolescência e a vida adulta. Por vezes, considera-se que os aprendentes de uma LE/L2 possuem um conhecimento do mundo suficiente³ (QCERL, 2001: 147).

O conhecimento sociocultural da comunidade onde a língua segunda ou estrangeira é falada é, na verdade, um aspeto do conhecimento do mundo. No entanto, é de tal forma importante, que se o aprendente não for exposto aos aspetos sociais e culturais dessa comunidade " (...) parece provável que fique de fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos." (QCERL, 2001: 148).

No momento em que o aprendente e/ou o utilizador contacta com a realidade da comunidade em que a língua é falada, aquele tomará consciência da diversidade regional e social da comunidade em descoberta e da sua de origem. Tomará também conhecimento da existência de uma grande variedade de culturas, para além da cultura

² Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001 (pp. 147 a 156).

³ "O conhecimento do mundo (quer derive da experiência, da educação, quer das fontes de informação, etc.) engloba:

- Os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objetos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios (ver Quadro 5 da secção 4.1.2.). É de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspetos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes.

- As classes de entidades (concreto/abstrato, animado/inanimado, etc.) e as suas propriedades e relações (de tipo espaço temporal, associativo, analítico, lógico, de causa/efeito, etc.), tal como são definidas, por exemplo, no *Threshold Level*, 1990, Capítulo 6." (QCERL, 2001: 148).

da sua língua materna e da cultura da comunidade da LE/L2. Desta forma, adquirirá a consciência intercultural, esta permitirá a descoberta de como " [...] cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais" (QCREL, 2001:150).

b) As capacidades e a competência de realização subdividem-se nas capacidades práticas e nas capacidades interculturais.

As capacidades práticas dizem respeito às capacidades sociais, ou seja, o aprendente/utilizador deve revelar o comportamento adequado socioculturalmente falando e/ou realizar rotinas expectáveis (QCREL, 2001:151).

As capacidades interculturais e a competência de realização abrangem os vários aspetos de acordo com o QCERL⁴ (2001:151).

c) A competência existencial está relacionada com a personalidade individual. Na verdade, para além do conhecimento, da sua compreensão e das suas capacidades, também os fatores pessoais relacionadas com as personalidades individuais⁵

⁴ "• a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
• a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
• a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
• a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas." QCERL (2001:151).

⁵ "1. *Atitudes*, tais como o seu grau de utilizador/aprendente em termos de:

- abertura e interesse por novas experiências, outras pessoas, outras ideias, outros povos, outras sociedades e outras culturas;
- vontade de relativizar o seu próprio ponto de vista e o seu sistema de valores culturais;
- vontade e capacidade de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais.

2. *Motivações*

- internas/externas;
- instrumentais/integrativas;
- desejo de comunicar, necessidade humana de comunicar.

3. *Valores*, p. ex. éticos e morais.

4. *Crenças*, p. ex. religiosas, ideológicas, filosóficas.

5. *Estilos cognitivos*, p. ex.:

- convergente/divergente;
- holístico/analítico/sintético.

6. *Traços de personalidade*, p. ex.:

- taciturnidade/loquacidade;
- capacidade de empreendimento/timidez;
- otimismo/pessimismo;
- introversão/extroversão;
- pró-atividade/reactividade;
- sentido de culpa ou ausência dela;
- (ausência de) medo ou embaraço;
- rigidez/flexibilidade;
- espontaneidade/autocontrolo;

influenciam a capacidade de aprendizagem e o uso de uma língua estrangeira e os papéis por estes desempenhados nos atos comunicativos (QCERL, 2001:152).

d) No QCERL (2001: 154) encontramos a definição de competência de aprendizagem⁶ que revela as componentes: a) a consciência da língua e da comunicação; b) as capacidades fonéticas; c) as capacidades de estudo e d) as capacidades heurísticas⁷.

-
- inteligência;
 - meticulosidade/descuido;
 - boa memória ou não;
 - industriiosidade/preguiça;
 - (falta de) ambição;
 - (falta de) consciência de si próprio;
 - (falta de) autoestima;
 - (falta de) autoconfiança." (QCERL, 2001: 152, 153).

⁶ "Num sentido muito lato, a competência de aprendizagem é a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Essas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades." QCERL (2001: 154).

⁷ a) De acordo com a consciência da língua e da comunicação diz respeito à capacidade do aprendente/utilizador em conhecer e compreender os princípios subjacentes à organização e à utilização das línguas e, assim, conseguir assimilar uma nova língua. Na medida em que já possui a estrutura necessária, o aluno pode aprender e utilizar essa nova língua rapidamente e associá-la à sua língua materna, sem que esta seja afetada, negativamente, por essa aquisição. QCERL (2001: 154).

b) A consciência e as capacidades fonéticas relacionam-se com a capacidade de aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos; produzir e encadear sequências de sons desconhecidos; como ouvinte, ser capaz de decompor sons nos seus elementos fonológicos e compreender os processos envolvidos na perceção e na produção de uma nova língua. Estas capacidades são distintas daquelas que são necessárias para pronunciar uma língua (QCERL, 2001: 155).

c) As capacidades de estudo giram em torno da capacidade do aprendente em potenciar todas as oportunidades de aprendizagem que se lhe apresentem.

- permanecer atento à informação apresentada;
- entender a intenção da tarefa a realizar;
- cooperar eficazmente em trabalho de pares ou de grupo;
- utilizar ativamente, de maneira frequente e rápida, a língua estudada;
- a capacidade de utilizar todos os materiais disponíveis para uma aprendizagem autónoma;
- a capacidade de organizar e de utilizar materiais para uma aprendizagem autodirigida;
- a capacidade para aprender eficazmente (dos pontos de vista linguístico e sociocultural) pela observação direta e pela participação nos eventos comunicativos, pelo desenvolvimento das capacidades perçativas, analíticas e heurísticas;
- a consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos enquanto aprendente;
- a capacidade para identificar necessidades e objetivos próprios;
- a capacidade para organizar estratégias e procedimentos próprios para atingir esses objetivos, de acordo com as suas próprias características e os seus próprios recursos." (QCERL, 2001: 155).

d) As capacidades heurísticas dizem respeito à capacidade do aprendente para aceitar uma experiência nova, desde a língua, à cultura, à sociedade, entre outros aspetos, e mobilizar as suas competências numa situação de aprendizagem; utilizar a língua-alvo em situações de uso e utilizar as novas tecnologias (QCERL, 2001: 156).

2.2. Modelos de competência comunicativa

O conceito de competência comunicativa provocou um grande impacto na Linguística e, conseqüentemente, no ensino das línguas estrangeiras. Assim, foi necessário definir os vários componentes da competência comunicativa, em diferentes modelos segundo cada investigador, para posteriormente conhecer os aspetos específicos que um estudante de línguas deve conhecer.

2.2.1. O modelo de Canale e Swain (1980)

Os investigadores Canale e Swain distinguem três componentes na competência comunicativa (figura 4):



Figura 4: O modelo de Canale e Swain

Em 1983, Canale distinguiu a competência discursiva. Esta diz respeito ao modo como as formas gramaticais e significados se unem para obter um texto falado ou escrito, coeso na forma e coerente no significado. A coesão, segundo Canale, refere-se à forma como as orações se unem e facilita a interpretação de um texto (apud Cenoz Iragui, 2004: 454). A coerência, de acordo com Canale, também relaciona as diferentes partes do texto, semanticamente falando (anexo 1).

O modelo desenvolvido por Canale e Swain e a sua revisão foram fundamentais na aquisição e ensino de línguas estrangeiras. O referido modelo permitiu também o desenvolvimento de outros modelos, tanto na aquisição de novas línguas, como na área da avaliação.

2.2.2. O modelo de Bachman (1990)

O modelo de Bachman tem a sua origem na área da avaliação de línguas, dentro da área de aquisição de segundas línguas (Cenoz Iragui, 2004: 455). Este modelo revela as várias dimensões da competência comunicativa, distinguindo competência organizativa de competência pragmática (figura 5). Observe-se o anexo 2.

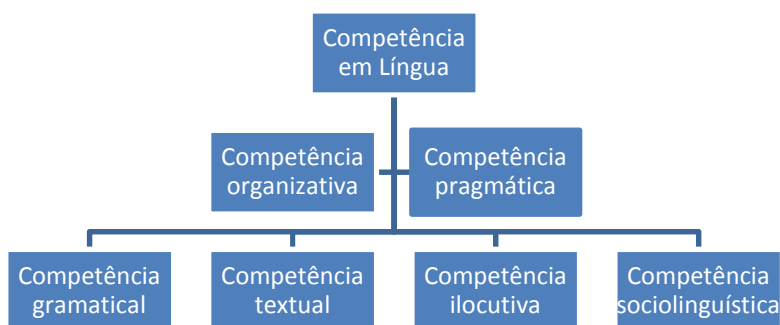


Figura 5: O modelo de Bachman 1990

Em 1996, Bachman e Palmer, introduzem algumas alterações ao modelo elaborado pelo primeiro em 1990. A competência pragmática passa a abranger três componentes: o *conhecimento léxico*, até aqui incluído na competência gramatical; o *conhecimento funcional*, que diz respeito às relações entre os enunciados e as intenções comunicativas dos falantes (semelhante ao conceito de competência ilocutiva, mas mais abrangente); o *conhecimento sociolinguístico*, que se mantém do modelo anterior (Cenoz Iragui, 2004: 456).

No novo modelo, Bachman inclui a *competência estratégica* e descreve como é que esta se revela e funciona. Socorre-se do modelo de fala, de Faerch e Kasper (1983, apud Cenoz Iragui, 2004: 456) e inclui os seguintes aspetos: valoração, planificação e execução. Ambos os modelos foram importantes para a área da avaliação.

2.2.3. O modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell, 1995

Este modelo distingue cinco competências. São elas (figura 6):

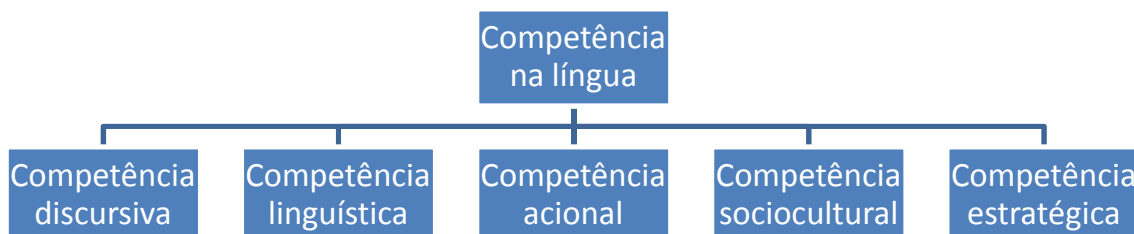


Figura 6: O modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell

O modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell contribuiu para a aquisição e o estudo das línguas, revelando o peso relativo dos componentes, a interação destes e o papel central da competência discursiva (anexo 3).

Cenoz Iragui (2004: 458) comparou os três modelos e concluiu que o conceito de competência sociolinguística, definido por Canale e Swain, foi o que observou maior evolução⁸.

2.3. Competência Comunicativa

Cenoz Iragui (2004: 460) afirma que na área da aquisição das línguas, durante as últimas décadas, se tem prestado atenção à aquisição das várias dimensões da competência comunicativa, principalmente às componentes discursiva e pragmática⁹.

⁸ "(...) el concepto de «competencia sociolingüística» originalmente propuesto por Canale y Swain (1980) es el que más se ha desarrollado para dar lugar no solamente a la competencia sociolingüística o sociocultural, sino también a la competencia discursiva o textual y a la competencia pragmática o accional. Canale (1983) ya separó la competencia discursiva de la sociolingüística y en los otros dos modelos se incluye también la competencia accional o pragmática. De este modo, Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística incluye a la pragmática, mientras que Bachman (1990) cree que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) consideran las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias."

⁹ "El desarrollo de las dimensiones discursiva y pragmática en estos modelos refleja la importancia que han adquirido el análisis del discurso y la pragmática en los últimos años, hasta ser considerados como áreas fundamentales de la lingüística teórica y aplicada. Estos componentes son también esenciales en la adquisición y enseñanza de lenguas." (Cenoz Iragui, 2004: 458).

Nomeadamente as crianças, até de tenra idade adquirem com facilidade a competência discursiva:

"Hickmann (1995) ha señalado que la adquisición de la competencia discursiva se inicia a edad muy temprana. Apunta además que los niños, incluso con menos de dos años, incluyen información de tipo temporal en sus producciones orales y que pueden seguir diferentes rutas en la adquisición de la competencia discursiva dependiendo de las características de la lengua que están aprendiendo." (Cenoz Iragui, 2004: 460).

No que diz respeito à competência pragmática os investigadores passaram a dar relevância à aquisição dos atos de fala. Cenoz Iragui (2004: 460) afirma "Se ha observado que los bebés aprenden a expresar peticiones desde la etapa no verbal y cuando alcanzan los cuatro años pueden producir la mayor parte de las peticiones." Os pais também ajudam os seus filhos a adquirir vários aspetos das competências sociolinguística, pragmática y discursiva, como por exemplo utilizar "por favor", "obrigado(a)", "desculpa", saber contar o seu dia na escola, com referências temporais e espaciais, conforme Cenoz Iragui (2004: 461).

Kasper e Blum-Kulka (apud Cenoz Iragui, 2004: 461), investigaram como é que o aprendente/utilizador adquire competência sociolinguística, pragmática, discursiva e estratégica. No ensino de segundas línguas e de línguas estrangeiras estas componentes da competência comunicativa têm adquirido maior importância e surgem como objetivos principais a atingir no ensino das línguas, ocupam um lugar cada vez maior nos manuais escolares, através de atividades diversificadas, segundo Cenoz Iragui (2004: 461).

Cenoz Iragui (2004: 461) apresenta as várias implicações pedagógicas da introdução do conceito de competência comunicativa (figura 7):

Objetivos de aprendizagem	Não é suficiente conhecer os elementos do sistema linguístico, como também é necessário utilizá-los de forma adequada. É fundamental incluir em cada ano de escolaridade e em cada unidade didática, aspetos distintos da competência comunicativa.
Estratégias de ensino e autonomia na aprendizagem	Devem ser ensinados diferentes aspetos específicos das diferentes dimensões da competência comunicativa. Devem ser dados a conhecer textos orais e escritos produzidos em contextos naturais. Outra tarefa interessante para adquirir estas diferentes competências será a comparação com a língua materna. Será fundamental promover a autonomia dos alunos, que estes reflitam sobre a aprendizagem destas competências. Será também necessário completar as atividades existentes nos manuais ou criar outras, com outros materiais para além do manual escolar.
Avaliação	O conceito de competência comunicativa e as suas dimensões devem fazer parte integral da avaliação, tanto a contínua como a final.

Figura 7: Implicações pedagógicas da Competência Comunicativa

Cenoz Iragui conclui sobre a competência comunicativa:

“En definitiva, hoy en día es evidente que los estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras deben aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación. El reto actual consiste en que sean capaces de adquirir estas dimensiones de la competencia en varias lenguas y en relación a sus propias necesidades comunicativas.” (Cenoz Iragui, 2004: 462).

O aprendente/utilizador ao comunicar mobiliza os seus conhecimentos, as competências descritas em 2.1. e complementam-nas com competências diretamente ligadas com a língua.

“Competências comunicativas em língua

A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais acima apresentadas e combinam-nas com uma

competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes:

- competências linguísticas;
- competências sociolinguísticas;
- competências pragmáticas.” (QCERL 2001:156).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas inicia a abordagem às competências linguísticas da seguinte forma:

"Os sistemas linguísticos são de uma enorme complexidade e a língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores. Nem isso seria possível, já que as línguas se encontram sempre em constante evolução para responder às exigências do seu uso na comunicação. " (QCERL, 2001: 156,157).

2.4. A competência linguística e a competência comunicativa

Ao aprendente/utilizador é exigido o desenvolvimento das diferentes competências que a seguir se apresentam. É necessário responder à questão inicialmente colocada: o que é competência comunicativa?

Cenoz Iragui, em 2004, afirmou que o conceito de competência comunicativa associado ao processo ensino aprendizagem de línguas está intimamente relacionado com a distinção realizada por Chomsky (1965) entre competência e "*actuación*"¹⁰.

Chomsky, em 1965, considerava um falante-ouvinte ideal, de uma comunidade linguística homogênea, onde não eram considerados quaisquer fatores externos ao conhecimento gramatical do falante monolíngue nativo. No entanto, este falante ideal era difícil de encontrar, pois nem sempre o falante nativo é competente na distinção de frases gramaticais das agramaticais e, por vezes, os falantes não nativos são mais competentes no que diz respeito à gramática. Mais tarde, à competência gramatical,

¹⁰ "La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real." (Chomsky, 1965: 3).

acrescentou a competência pragmática, pois era importante refletir sobre as condições e o uso das regras gramaticais de acordo com os objetivos a atingir e, relativamente, à competência gramatical, esta referia-se ao conhecimento da forma (Chomsky, 1980: 224).

Outros investigadores fora da escola generativista (Lyons, 1970; Cambell e Wales, 1970; Hymes, 1972) consideram a definição¹¹ de Chomsky abstrata, pois não refletia a capacidade e a habilidade de um falante em utilizar uma ou várias línguas, em situações reais de conversação, com falantes nativos, não nativos, monolíngues, plurilíngues, numa sociedade cada vez mais multicultural.

Essa mesma definição irá sublinhar o caráter social da competência linguística e a importância de que os enunciados sejam apropriados ao contexto em que ocorre a comunicação¹².

O conceito de competência comunicativa é fundamental para a linguística, não só na aquisição de uma segunda língua, como no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, segundo Cenoz Iragui (2004: 449).

A noção de competência linguística foi idealizada por Chomsky, em 1965, e refere-se à capacidade inerente que todos os humanos têm para aprender línguas, principalmente a sua estrutura, o vocabulário e os sons. Considerava também a existência de uma gramática interna que nos tornaria "competentes" para aprender e usar a língua. Dell Hymes, em 1966, reagindo à distinção de Chomsky entre competência e uso, afirmou:

“...a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes

¹¹ “Sin embargo, es preciso reconocer, como considera Llundá (2000: 86), que la definición de Chomsky representa el punto de partida de otros enfoques posteriores y que, además, la controversia sobre el concepto de competencia lingüística ha favorecido la aceptación del concepto de competencia comunicativa como concepto fundamental en la adquisición y enseñanza de lenguas.” (Cenoz, 2004: 450).

¹² “La habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente correctas.” (Lyons, 1970: 287).

“La habilidad de producir o comprender enunciados que no son tanto gramaticales sino que algo más importante, apropiados al contexto en el que tienen lugar.” (Campbell e Wales, 1970: 247).

able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others¹³." (Hymes 1972, 277).

Cenoz Iragui afirma sobre a distinção entre a competência linguística e a competência comunicativa o seguinte:

"El concepto de «competencia lingüística» se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento. Esta habilidad para usar el conocimiento puede distinguirse de la actuación, aunque solamente la actuación sea observable. La competencia es, en este sentido, conocimiento y habilidad, mientras que la actuación es lo que el hablante hace en el acto de comunicación." (Cenoz Iragui, 2004: 451).

Widdowson (1995:84) também apresenta as diferenças entre estes dois conceitos:

"Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible (...). Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es, por tanto, una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa." (Widdowson, 1995: 84).

2.4.1. A(s) competência(s) linguística(s)

A competência linguística envolve as seguintes competências: competência lexical; competência gramatical; competência semântica; competência fonológica; competência ortográfica e competência ortoépica.

¹³ <http://www.linguisticator.com/communicative-competence/> [consultado em 19 agosto, às 13:10]

A competência lexical consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e engloba elementos lexicais e gramaticais.

A competência gramatical compreende o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar¹⁴.

A competência semântica diz respeito ao conhecimento e à capacidade de controlo que o aprendente/utilizador possui sobre o significado, segundo o QCERL (2001: 165).

De acordo com o QCERL (2001: 166) a capacidade de perceção e de produção de unidades fonológicas, a sua realização em determinados contextos, a estrutura silábica, a prosódia, entre outros aspetos, dizem respeito à competência fonológica.

Os textos escritos são também compostos por símbolos. Ter a capacidade de perceção e de produção dos símbolos de uma língua, diz respeito à competência ortográfica, segundo o QCERL¹⁵ (2001: 167).

Por fim, no que diz respeito à competência ortoépica o QCERL afirma: "Do mesmo modo, é exigido aos utilizadores que leiam em voz alta um texto preparado, ou que utilizem no discurso palavras encontradas pela primeira vez na sua forma escrita. Deverão assim, ser capazes de pronunciar corretamente essa forma." (QCERL, 2001: 168).

Analise-se a tabela (anexo 4) das diferentes competências linguísticas necessárias para a aprendizagem, aquisição e utilização de uma nova língua elaborada de acordo com o QCERL (2001: 159 - 168).

2.4.2. A(s) competência(s) sociolinguística(s)

A língua possui uma dimensão social e cabe ao aprendente/utilizador conhecer e possuir as capacidades para lidar com aquela dimensão. Os aspetos a conhecer e a saber utilizar são "os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as

¹⁴ "A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas, segundo estes princípios (ao contrário da memorização e reprodução). Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases)." (QCERL, 2001: 161).

¹⁵ Na medida em que as línguas europeias possuem sistemas de escrita com base no sistema alfabético, os aprendentes/utilizadores deverão ser capazes de identificar e produzir diversos símbolos.

expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques." (QCERL, 2001: 169).

Quanto aos marcadores linguísticos de relações sociais, estes diferem de língua e de cultura e dependem de diferentes fatores, tais como a proximidade da relação dos interlocutores, a idade, o estatuto social, o registo do discurso entre outros aspetos. Assim, podemos encontrar diferentes formas de saudação e de apresentação¹⁶. Do mesmo modo, descobrimos diferentes formas de tratamento¹⁷. O uso correto das regras de delicadeza revelam um aprendente/utilizador com conhecimento¹⁸, abrangem desde a delicadeza positiva¹⁹, à negativa²⁰, à utilização adequada de obrigado(a), por favor, desculpe, com licença, entre outras e à falta de educação²¹. As expressões de sabedoria popular revelam a cultura popular da comunidade à qual pertence a língua em estudo²².

¹⁶ "¡Hola, Pedro!" (Olá, Pedro!); "Buenos días, profesor." (Bom dia, professor); "¡Hasta pronto!" (Até logo!); "Hasta mañana." (Até amanhã.); ¡Encantado de conocerle (la)! (Prazer em conhecê-lo/a!) – registo formal; ¡Mucho gusto! (Prazer em conhecê-lo/a!) – registo informal.

¹⁷ "oficial, p. ex.: Vossa Eminência;

formal, p. ex.: O senhor, a senhora, a menina (+ forma verbal da 3ª. pessoa do singular; a (Senhora) Dona Teresa quer...; a (Srª.) Drª. Ana (Almeida) gostaria...; o/a Senhor(a) jornalista faria o favor...; informal, p. ex.: nome próprio (homens e mulheres) ou nome de família (homens, mulheres nas Forças Armadas, p. ex.) + 3ª. pessoa do singular; você; amigo, tu: o Paulo (você/o Silva) está a dizer-me que ...; Joana, (tu) dizes que ...;

familiar, p. ex.: querido(a), pá (popular), tu, amigo(a) (por vezes irónico), etc.;

autoritário, p. ex.: tu/você, por vezes + nome próprio ou de família: Tu aí!, Ferreira!;" (QCERL, 2001: 169).

¹⁸ "Elas variam de cultura para cultura e são uma causa frequente de mal-entendidos interétnicos, especialmente quando algumas expressões de delicadeza são interpretadas literalmente." (QCERL, 2001: 170).

¹⁹ "1. delicadeza positiva, p. ex.:

- mostrar interesse pelo bem-estar de alguém;
- partilhar experiências, preocupações, 'conversas sobre problemas';
- exprimir admiração, afeto, gratidão;
- oferecer prendas, prometer favores, hospitalidade;" (QCERL, 2001: 170).

²⁰ "2. delicadeza negativa, p. ex.:

- evitar comportamentos de poder ameaçador (dogmatismos, ordens diretas, etc.);
- lamentar ou pedir desculpa por comportamentos de poder ameaçador (correções, contradições, proibições, etc.);
- utilizar formas de suavizar o discurso, etc. (penso que...); (QCERL, 2001: 170).

²¹ "4. falta de educação (transgressão deliberada de regras de delicadeza), p. ex.:

- brusquidão, franqueza excessiva;
- expressão de desprezo, de desinteresse;
- reclamação e reprimenda;
- cólera evidente, impaciência;
- afirmação de superioridade. (QCERL, 2001: 170).

²² "Estas fórmulas fixas, que exprimem e reforçam as atitudes correntes, contribuem significativamente para a cultura popular. (...) O conhecimento acumulado de sabedoria popular expresso na língua, considerado como um conhecimento generalizado, é uma componente significativa do aspeto linguístico da competência sociocultural." (QCERL, 2001: 170).

Assim, nas aulas de LE/L2 serão abordados provérbios, como por exemplo: "Al pan pan y al vino vino." (Chamar os bois pelo nome), entre outros; expressões idiomáticas "A mí me deja frío" (Me é indiferente / não me afeta); expressões familiares; entre outras, e desta forma enriquecer o conhecimento do aprendente. Faz parte da competência sociolinguística perceber as diferenças de registo e ter a capacidade de utilizar o que se adequa a determinada situação comunicacional²³. Relativamente aos dialetos e os sotaques o aprendente/utilizador deve ser capaz de reconhecer os marcadores linguísticos distintivos de classe social, origem regional, origem nacional, grupo étnico e grupo profissional²⁴. Assim como os marcadores do léxico (por exemplo, na Madeira diz-se "semilha" no lugar de "batata", a gramática, a fonologia, as características vocais, a paralinguística e a linguagem corporal²⁵.

2.4.3. A(s) competência(s) pragmática(s)

O QCERL apresenta as competências pragmáticas como sendo aquelas que são necessárias ao aprendente/utilizador de modo a ser capaz de perceber como as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas, ou seja, a *competência discursiva*; utilizadas para a realização de funções comunicativas, denominada de *competência funcional*, e sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais, ou melhor, a *competência de conceção*.

²³ Existem diferentes níveis de formalidade, de acordo com o QCERL (2001: 171): oficial, formal, neutral, informal, familiar e íntimo. Numa situação de aprendizagem, o registo a utilizar será o neutral, assim como numa situação de uso, em diálogo com estrangeiros.

²⁴ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação, Edições Asa (2001, p. 172).

²⁵ "Nenhuma comunidade linguística europeia é inteiramente homogénea. As diferentes regiões têm peculiaridades linguísticas e culturais. Estas são normalmente mais marcadas naqueles que vivem apenas nas suas comunidades e estão naturalmente associadas à classe social, à profissão e ao nível de educação. O reconhecimento de tais traços dialetais fornece, deste modo, pistas significativas quanto às características do interlocutor. (...) Os aprendentes terão, com o tempo, contacto com falantes de diferentes proveniências. Antes de adotarem eles próprios formas dialetais, devem estar conscientes das suas conotações sociais e da necessidade de coerência e de consistência nessa adoção." (QCERL, 2001: 172).

A competência discursiva é aquela que permite ao aprendente/utilizador organizar frases, de modo a produzir discursos coerentes, para tal deve dominar a organização dos períodos²⁶.

O aprendente/utilizador deve seguir o "princípio de cooperação", que segundo Grice (apud QCERL, 2001: 175) é a contribuição do interlocutor num diálogo²⁷.

Conhecer as convenções que se encontram na base de um texto numa dada comunidade compreende vários aspetos²⁸.

A competência discursiva pode ser avaliada a partir da flexibilidade do aprendente perante as circunstâncias; a capacidade da tomada de palavra; o desenvolvimento temático e a coerência e coesão, entre outros aspetos (QCERL, 2001: 175).

O QCERL (2001: 178) revela que a competência funcional está relacionada com o uso do discurso falado e aos textos escritos para fins funcionais específicos²⁹. Os esquemas interacionais fazem parte da competência funcional, pois estão na base da comunicação. As atividades comunicativas surgem na sua forma mais simples: pergunta/resposta; afirmação: acordo/desacordo; pedido/oferta/desculpa: aceitação recusa; saudação/brinde: reação (QCERL, 2001: 180).

O sucesso funcional do aprendente/utilizador pode medir-se pela fluência e pela precisão proposicional, revelando ser capaz de formular, prosseguir e sair de um

²⁶ A competência discursiva é a capacidade que o utilizador possui para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes. Inclui o conhecimento e a capacidade para dominar a organização de frases em termos de: tópico; informação dada/informação nova; sequência natural (por exemplo: temporal); causa/efeito; capacidade para estruturar o discurso no que diz respeito à organização temática, coesão e coerência textual, entre outros aspetos (QCERL, 2001: 174).

²⁷ “Dê a sua contribuição à medida que lhe for sendo pedida, no nível em que ocorre, pela finalidade ou sentido da troca conversacional em que está envolvido, observando as seguintes máximas:

- qualidade (tente que a sua contribuição seja verdadeira);
- quantidade (torne a sua contribuição tão informativa quanto necessário, mas não mais que isso);
- relevância (não diga o que não for relevante);

- modo (seja breve e organizado, evite a falta de clareza e a ambiguidade).”Grice, 1975 (apud QCERL, 2001: 175).

²⁸ o modo como a informação é estruturada, o uso da descrição, da narração, a exposição; o modo como são contados pequenas histórias; a construção de uma argumentação, a disposição numa página do texto escrito, a organização dos parágrafos revela a capacidade do aprendente/utilizador em construir o texto oral ou escrito (QCERL, 2001: 175).

²⁹ “A competência conversacional não é apenas uma questão de saber quais as formas linguísticas que exprimem funções específicas (microfunções). Os interlocutores estão envolvidos numa interação na qual cada iniciativa conduz a uma resposta que permite que ela prossiga, de acordo com a sua finalidade, através de uma sucessão de etapas que vão desde a abertura da conversa até à sua conclusão. (...) Uma macrofunção caracteriza-se pela sua estrutura interacional. As situações mais complexas podem ter uma estrutura interna que envolva sequências de macrofunções, as quais, em muitos casos, estão ordenadas de acordo com padrões formais ou informais de interação social (esquemas).” (QCERL, 2001: 178).

impasse e a capacidade para exprimir os pensamentos e proposições pretendendo clarificá-los QCERL (2001: 182).

Em síntese

O aprendente/utilizador deve revelar na aprendizagem/aquisição e no uso de uma nova língua competências gerais: o conhecimento declarativo; as capacidades e a competência de realização; a competência existencial e a competência de aprendizagem. Por sua vez, cada uma destas competências se subdivide e são complementadas com competências diretamente ligadas com a língua. À união de todas estas dimensões dá-se o nome de competência comunicativa.

Os investigadores Canale e Swain, Bachman e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell construíram diferentes modelos sobre a competência comunicativa, onde se encontram definidas as competências necessárias para a aprendizagem/aquisição das línguas e sua avaliação.

A competência linguística é essencial para a aprendizagem das línguas, nesta inscrevem-se seis dimensões: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. O conceito de competência linguística foi idealizado por Chomsky, em 1965, e refere-se à capacidade inerente que todos os humanos têm para aprender línguas, mas aquela não é a única e, após anos de investigação e de ensino de línguas conclui-se que é a competência comunicativa que se deve ensinar, de modo a atingir uma comunicação real e efetiva numa LE/L2. O conceito de competência comunicativa revela uma diferença qualitativa em relação ao de competência linguística, pois o aprendente/utilizador conhece as regras desta e supõe a capacidade para usar o conhecimento. A competência comunicativa revela um carácter dinâmico, a sua base é social e implica a negociação entre falantes e é fundamental para a Linguística, não só na aquisição de uma segunda língua, como no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, segundo Cenoz Iragui (2004: 449).

O ensino de línguas estrangeiras mudou o seu foco, não se ensina apenas a gramática e o vocabulário, ou seja a competência linguística, como também as capacidades para a competência comunicativa.

No processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira são compreendidas várias competências: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Estas constituem a competência comunicativa propriamente dita "La competencia es, en este sentido, conocimiento y habilidad, mientras que la actuación es lo que el hablante hace en el acto de comunicación." (Cenoz Iragui, 2004: 451).

A competencia lingüística depende da competência comunicativa.

Capítulo III - A subcompetência léxico-semântica

Introdução

Com base na pesquisa realizada, encontramos diversos contributos para a definição de subcompetência léxico-semântica. Esta não é apenas conhecimentos e destrezas (formação de palavras, relações semânticas, entre outras), mas também a organização cognitiva e a forma como se organizam/armazenam estes conhecimentos nas redes mentais e a sua acessibilidade.

“En síntesis, dicha competencia no sólo se refiere a los conocimientos y destrezas (formación de palabras, relaciones semánticas, valores, etc), sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evocación y disponibilidad).” (Gómez Molina, 2004: 491).

Percebemos que os linguistas consideram o léxico como essencial no processo ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Krashen (1983:60) afirma que o vocabulário é essencial não só para a processo de aquisição da L2/LE como para a comunicação real Willis (1990: 4) em *The lexical syllabus* revela que o eixo central do processo ensino aprendizagem é o léxico. Nattinger e DeCarrico afirmam que a língua é retida por segmentos e é nossa a capacidade de usar “frases léxicas” que nos ajuda a falar com fluência (apud Gómez Molina, 2004: 492). Lewis também afirma que é a gramática que está subordinada ao léxico e não o inverso, a linguagem é o léxico gramaticalizado e não uma gramática lexicalizada (apud Gómez Molina, 2004: 492). Coady (1997: 287) revela que as palavras e frases são essenciais no ensino das línguas. Zimmerman (1997: 17) afirma que tem sido dada importância à aquisição do vocabulário e que o *lexicón* desempenha um papel central na aquisição e uso das línguas. López Morales argumenta a seguinte hipótese:

“[...] a mayor grado de procesamiento verbal del aprendiz, mayor éxito en la incorporación de lexemas al lexicón mental. Este postulado indica que una palabra se

aprende mejor en L2 o LE en un contexto que ofrezca pocos elementos interpretativos (es decir, que el proceso de inferencia se base fundamentalmente en claves lingüísticas), frente a los casos en los que el contexto proporciona claves fáciles para entender su significado; es evidente que el esfuerzo que hace el alumno para deducir significados y usos posibilita un aprendizaje más individualizado y duradero. Junto a esta hipótesis, hay que tener en cuenta la distinción entre el saber declarativo, conocimientos que se guardan en la memoria porque son significativos y que se aprenden de manera inmediata, y el saber procedimental, conocimiento que se adquiere mediante la práctica repetida y solo se puede adquirir de manera progresiva” (apud Gómez Molina, 1997: 74).

Gómez Molina (1997: 75) afirma que o domínio lexical ou a qualidade do vocabulário da L2/LE depende das relações que o aprendiz for capaz de estabelecer entre uma unidade lexical e outras, tanto ao nível do aspeto semântico-pragmático como na capacidade combinatória que essa unidade permita.

O léxico é fulcral no processo ensino-aprendizagem de qualquer língua, seja a materna, a segunda língua ou uma língua estrangeira. A forma como esse léxico é adquirido, aprendido e armazenado é também essencial, assim como o léxico a lecionar e a forma como o fazer, ou seja, o método didático a eleger pelo professor³⁰.

Os professores de L2/LE preocupam-se em responder a duas questões no que diz respeito à subcompetência léxico-semântica:

1- Qual o conteúdo lexical a escolher como objetivo do processo ensino-aprendizagem?

2- Como trabalhá-lo na aula? (Conhecer diferentes aspetos do significado, aplicar técnicas e estratégias para aprender, organizar e armazenar o vocabulário, atividades, entre tantos outros aspetos.)

Os docentes não só procuram responder a estas questões, como também escolhem o método didático a empregar.

³⁰ Langacker (1987, 1991) refere que o léxico, a morfologia e a sintaxe formam uma rede,... sendo assim, estes elementos não podem ser abordados de forma isolada. Assim, o processo ensino-aprendizagem do vocabulário deve incluir diferentes atividades, como por exemplo:

- a) a estrutura das palavras;
- b) a sinonímia, a hierarquização, entre outras;
- c) as relações sintagmáticas;
- d) o valor discursivo – o conteúdo a comunicar.

3.1. Conhecer uma unidade lexical

Utilizaremos, ao longo deste trabalho, o termo unidade lexical, pois partilhamos da opinião de Gómez Molina:

“las unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal, puesto que los hablantes de cualquier lengua, cuando procesamos la información obtenida por cualquier vía, categorizamos y organizamos los signos en diferentes unidades o segmentos léxicos (palabras simples y compuestas, colocaciones, locuciones idiomáticas, fórmulas sociales, etc) y así almacenamos en nuestro lexicón mental³¹.” (Gómez Molina, 2004: 1).

Gairns e Redman (1986), Carter (1988), McCarthy (1990), Nation (1990) e Higuera (1996), com base no artigo de Gómez Molina (2004: 498) apresentam, nos seus estudos, os seguintes pontos que conduzem ao real conhecimento de uma unidade lexical.

a) Denotação

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa a denotação é o significado de uma palavra ou expressão mais próximo do seu sentido literal³². Este será um passo importante no conhecimento de uma palavra.

“Se denotação pode ter uma definição simples, podemos dizer que se trata do uso da palavra em seu sentido usual ou literal. O valor referencial ou denotativo da linguagem ocorre, portanto, quando lhe atribuem o sentido dos dicionários, quando designa determinado objeto, referindo-se à realidade palpável³³.” Alessandra Vieira, 2010.

³¹ (Gómez Molina, José Ramón, 2004: 27-50).

³² "denotação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha] [consultado em 05-09-2014, às 00:30]

³³ Alessandra Vieira, E-Dicionário de Termos Literários, de Carlos Ceia. [consultado em 05-09-2014, às 9:40]

O utilizador/aprendente ao utilizar uma determinada unidade lexical é remetido para o seu significado denotativo.

b) Informação gramatical e funcional

O QCERL afirma o seguinte sobre a competência gramatical. O mesmo se aplica para a “palavra”, ou seja para a unidade lexical.

“A competência gramatical pode ser definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.

Formalmente, a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases). A competência gramatical é a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução).” (QCERL, 2001: 161).

Graça Rio-Torto (2006: 2) também manifesta a importância da gramática da unidade lexical e da sua indissociabilidade do seu significado léxico-gramatical.

“As unidades lexicais, no seu todo, e em cada um dos seus termos constituintes, são portadoras de significação lexical e /ou de significação gramatical. A gramática de uma unidade lexical não é dissociada da sua significação léxico-gramatical, da estrutura conceptual que a suporta, e do universo referencial para que remete.”³⁴ (Graça Rio-Torto, 2006: 2).

O utilizador/aprendente deve conhecer a categoria gramatical da unidade lexical e as estruturas sintáticas nas quais esta pode aparecer e as suas restrições.

³⁴ *O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais*. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas (ILLP); Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA). (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra) www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/textos_pdf/o_lexico.pdf [consultado em 05-09-2014, às 12]

c) Reconhecer a sua forma oral (pronúncia)

O utilizador/aprendente deve ter o conhecimento e a capacidade para reconhecer uma unidade lexical oralmente, tanto na compreensão, reconhecê-la auditivamente, como na expressão oral, ou seja, articulá-la com clareza.

A oralidade, em todos os seus aspetos: compreensão; expressão; interação e mediação, é a competência fonológica descrita no QCERL (2001: 166, 167).

Agustín Iruela³⁵ (2007) refere no seu trabalho *¿Qué es la pronunciación?* que é fundamental a correta pronúncia no uso e na aprendizagem de uma língua estrangeira. Percebemos, ao contactar com este trabalho de Iruela, qual o lugar da pronúncia na língua, o espaço por esta ocupado na competência comunicativa e as relações que mantém com as outras competências. Assim, percebemos a sua importância na comunicação e o papel que desempenha na aprendizagem de línguas estrangeiras.

“La pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el elemento que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral que forma parte.” (Agustín Iruela, 2007: 3).

Para este autor, a pronúncia atravessa todo o espectro da competência comunicativa, desde as competências linguísticas, às sociolinguísticas e às pragmáticas.

d) Reconhecer a forma escrita (ortografia)

O QCERL faz referência à competência ortográfica, na secção 5.2.1.5.:

“Envolve o conhecimento e a capacidade de perceção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos. Os sistemas de escrita de todas as línguas

³⁵ www.mecd.gob.es/dctm/.../2007_redELE_9_02Iruela.pdf [consultado em 05-09-2014, às 15h]

européias são baseados no princípio alfabético, embora haja outros que seguem um princípio ideográfico (logográfico) (p. ex.: o chinês), ou um princípio consonântico (p. ex.: o árabe). Para os sistemas alfabéticos, os aprendentes deverão saber e ser capazes de perceber e de produzir:

- a forma das letras impressas e cursivas, tanto em maiúsculas como em minúsculas;
- a ortografia correta das palavras, incluindo formas contraídas correntes;
- sinais de pontuação e os seus usos convencionais;
- convenções tipográficas e variedades de tipos (tamanho, estilo);
- sinais logográficos de uso corrente (p. ex.: @, &, \$, €, etc.).” (QCERL, 2001: 167).

O aprendente/utilizador deve ser capaz de reconhecer a forma escrita da unidade léxica e ser capaz de a escrever.

e) Conhecer como se relaciona com outras, que podiam estar no seu lugar (relações paradigmáticas: por exemplo, a sinonímia, a antonímia, a homonímia)

f) Como se relaciona com outras unidades léxicas (relações sintagmáticas)

Ao aprendente/utilizador é necessário ser capaz de conhecer as relações que podem existir entre as unidades lexicais, como por exemplo o *artigo + nome* (*El + agua*), o *verbo + artigo + nome* (*Quiero + este + libro*), entre tantas outras possibilidades.

No que diz respeito às relações paradigmáticas não podemos deixar de referir as relações sintagmáticas, propostas por Saussure. A este nível, as unidades lexicais relacionam-se entre si na cadeia falada, presencialmente. As relações paradigmáticas dão-se a um nível virtual entre as unidades comutáveis, que acontecem em ausência.

No enunciado “*Quiero este libro*” observamos a relação sintagmática e a relação paradigmática revela-se através de unidades lexicais como: *lectura, librería, biblioteca, lector, leer*, mas apenas uma destas unidades lexicais pode ser válido no enunciado. Todas as unidades lexicais podem ser comutáveis, dependendo do contexto e da

natureza do enunciado. O enunciado *Quiero este libro* todos os seus elementos podiam ser comutáveis: *quiero* por *odio*, *conozco*...; *este* por *el*, *aquel* e *libro* por *dulce*, *pan*, *carpeta*... Todos estes elementos são comutáveis, revelam relações paradigmáticas³⁶.

g) Conhecer os registos

O QCERL revela na secção 5.2.2.4 as diferenças de registo, incluídas nas competências sociolinguísticas que o aprendente/utilizador deve ser capaz de reconhecer e utilizar.

“A palavra ‘registo’ refere-se às diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes. [...] Nesta secção, tratamos das diferenças entre níveis de formalidade:

- oficial, p. ex.: *Está aberta a sessão. Tem a palavra Sua Excelência o senhor Presidente.*
- formal, p. ex.: *Podemos retomar a ordem dos trabalhos, por favor?*
- neutral, p. ex.: *Podemos começar?*
- informal, p. ex.: *Bom, que tal começarmos?*
- familiar, p. ex.: *Vamos lá a começar!*
- íntimo, p. ex.: *Querido, vamos?*

Nas primeiras fases da aprendizagem (digamos, até ao nível B1), é adequada a utilização de um registo neutro, a não ser que haja fortes razões em contrário. Este é o registo que utilizarão, provavelmente, os falantes nativos quando falam com estrangeiros e que geralmente esperam que estes utilizem.” (QCERL, 2001: 171).

h) Utilizá-la de forma apropriada à situação comunicativa

O aprendente/utilizador deve ser capaz de adequar o uso de uma unidade lexical à situação comunicativa.

³⁶ E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia [consultado em 05-09-2014, às 16:30]

“A idade, o sexo, a profissão, o grau de escolaridade, os interesses, a região de origem, a mudança geográfica no interior ou fora de uma determinada comunidade linguística, o tipo de interlocutor, o grau de formalidade, as intenções comunicativas, o assunto, a situação e o contexto são parâmetros a ter em conta quando falamos da utilização efetiva da língua por parte dos indivíduos³⁷.” (Vanda Magarreiro, 2010).

i) Conhecer os usos metafóricos das unidades lexicais

Conhecer uma unidade léxica envolve também ser capaz de perceber, explorar e utilizar os sentidos polissémicos, a capacidade metafórica da unidade lexical, a conotação. Gómez Molina refere:

“[...] y la connotación, que hace referencia a las notas significativas o matices que el hablante asocia a las unidades léxicas por razones personales o culturales (perro/churro, comunista/fascista,...). [...] el significado connotativo es más complejo, pues hace referencia a lo que suscita el uso de una palabra que no pertenece a la experiencia propia de todos los usuarios de una lengua [...]” (Gómez Molina, 1997:80).

Os investigadores Gairns e Redman (1986), Carter (1988), McCarthy (1990), Nation (1990) e Higuera (1996) sabem que não é possível abordar todo o léxico de uma língua, nem abordar todos os aspetos sobre todas as unidades léxicas que vão surgindo em situação de aula, no entanto, é importante dar aos alunos as estratégias para eles próprios conseguirem conhecer as novas unidades com as quais forem contatando.

Para construir, com eficácia, o léxico mental (*lexicón*) o aprendiz de uma língua estrangeira deve compreender a unidade lexical, utilizá-la, retê-la e, finalmente, fixá-la. A aquisição do léxico de uma língua estrangeira é um processo que se consolida com o tempo, a experiência e o contexto.

Nation (apud Gómez Molina 2004: 498, 499) afirma que para o aluno de língua estrangeira construir a sua rede mental lexical é conveniente utilizar definições verbais e não-verbais. O professor deve utilizar um leque de atividades diversificadas, como o recurso a desenhos, à visualização de objetos, análise de características básicas da

³⁷ E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia [consultado em 05-09-2014, às 18:00]

unidade lexical, usar um determinado contexto, a tradução, o que nem sempre é eficaz, aliás, Gairns e Redman (apud Gómez Molina 2004: 499) desaconselham-no.

3.2. A subcompetência léxico-semântica

Lahuerta e Pujol afirmam que a subcompetência léxica é a capacidade para relacionar formas com significados e utilizá-los adequadamente. Estes investigadores identificam o lugar onde é armazenado e organizado o conhecimento dessa competência como mapa ou dicionário mental: “a la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se le ha llamado *competencia léxica*, y al «lugar» donde reside el conocimiento de esta competencia se le denomina *lexicón mental*” (1996:121). Os autores ainda o definem: “como el conjunto de unidades léxicas que un hablante tiene atesoradas y que es capaz de reconocer y/o es capaz de utilizar en mensajes orales o escritos” (1996: 121).

Para Luque Durán (1998: 124,125) o léxico mental é uma realidade mental paralela à realidade física, ou seja, o mundo. “[...] el lexicón es una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo [...]” (apud Gómez Molina 2004: 494). Para este investigador, o léxico mental subdivide-se em unidades - elementos cristalizados como realidades peculiares, únicas e discretas – e em redes – todas as relações existentes entre as unidades (substituição, oposição, redes semânticas, entre outras).

Para Aitchison (1987: 72-85) o léxico mental é um gráfico complexo, onde as unidades lexicais ligadas entre si formam os nódulos daquela rede. Quando se iniciou a abordagem destes mapas mentais acreditava-se que as associações eram baseadas no uso habitual dos elementos, como por exemplo, caneta/papel; céu/terra, entre outros. Mais tarde verificou-se que as relações associativas aconteciam ao nível da coordenação (caneta, lápis, borracha); das combinações sintagmáticas (verde esmeralda, carne magra, peixe gordo...); das relações de hierarquia (infusão/chá); entre outras relações.

Segundo Grains e Redman (1986: 87), a nossa memória não organiza os elementos lexicais como se fosse um dicionário, alfabeticamente, mas com base em redes associativas, partindo das várias aceções das palavras, tanto as denotativas como as conotativas.

A noção de rede, para o lugar onde se armazenam e organizam as unidades léxicas, é a mais aceite no mundo académico, pois revela um sistema associativo, sejam as relações fonéticas, gráficas, semânticas, enciclopédicas, ou outras. Esse sistema é fluido e dinâmico, ou seja, em constante mudança pela entrada de novas informações que podem modificar a informação existente e alterar as relações entre os elementos. A quantidade de associações que cada palavra permite é diferente, umas têm maior plasticidade do que outras. Algumas associações fixam-se por meio de convenções linguísticas (campos semânticos, temáticos, léxicos, entre outros) e por convenções pessoais.

Chomsky, autor da Teoria Generativista, em 1965, considera que o mapa mental é dotado de uma estrutura interna complexa que consegue gerir uma variedade de fenómenos.

“El lexicon es un conjunto de elementos léxicos que constituyen las unidades atómicas de la sintaxis; es decir, el lexicon está constituido por elementos sustantivos o formantes, que metafóricamente podríamos denominar el almacén o diccionario del léxico; por elementos relacionales o reglas que, probablemente, actúan de manera semejante al sistema computacional de la sintaxis; y, posiblemente por principios abstractos que rigen la forma y funcionamiento de esas reglas [...]” (apud Gómez Molina 2004: 495).

Ana Maria Bernardo afirma que o léxico mental é:

“[...] naquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interativa e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintático e semântico), durante a receção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento.” (Ana Maria Bernardo, 2010: 29).

Esta investigadora acrescenta ainda:

“Porém, é imperioso ter uma visão mais alargada [...] o léxico mental funciona antes como charneira entre as estruturas conceptuais (conhecimento do mundo) e as

linguísticas (conhecimento linguístico). Nele estão representadas ambas as estruturas, embora estas preservem a sua autonomia. Daqui se depreende a dificuldade em conceber a estruturação do léxico mental, que denota uma organização extremamente elaborada, mas ao mesmo tempo flexível, bem como o seu carácter vago e individual, apresentando diferenças de indivíduo para indivíduo, e estando portanto sujeito a grandes oscilações, sobretudo no caso de aprendentes de L2.” (Ana Maria Bernardo, 2010: 29).

Ana Maria Bernardo conclui que o léxico mental não pode ser considerado um mero armazém de unidades lexicais:

“[...] não se pode reduzir a um mero depósito de entradas lexicais representadas mentalmente na memória de longo prazo, e reativáveis sempre que desejado. Esta visão demasiado estática dificilmente daria conta das relações de compatibilidade semântica e de frequência de determinadas combinações lexemáticas, entre outras operações, que o aprendente de L2 efetua.” (Ana Maria Bernardo, 2010: 29).

Gómez Molina considera que as unidades lexicais se armazenam em redes associativas e a sua organização é efetuada segundo noções e subnoções. As características mais importantes da rede - *léxicon mental* - são as seguintes:

“- la red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, etcétera; - la red es un sistema fluido y dinámico; está en constante modificación, motivada por las nuevas informaciones que entran y que pueden modificar la información existente o establecer relaciones distintas; - la cantidad de asociaciones de cada palabra es variable; no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades; - unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas (campos semánticos, morfosemánticos, temáticos, léxicos), y otras son personales”. (Gómez Molina, 2004: 495).

Tendo analisado as várias definições de léxico mental, optámos por esta última, a de Gómez Molina, na medida em que serve os nossos objetivos de abordagem às frases feitas nas aulas de LE/L2.

O léxico mental é o lugar onde existe a competência léxica, segundo Lahuerta e Pujol (1996: 121) e Marconi (2000: 79-99) desenhou a estrutura bipartida daquela competência, identificando as duas faces como: uma, a referencial e a outra, a inferencial. A primeira diz respeito às palavras do mundo real (nomear, designar, perguntar, reconhecer objetos e ações). O significado básico de uma palavra é partilhado em muitas línguas, mas nem sempre isso acontece. Tomemos como exemplo a palavra *mesa*. Primeiro é necessário descrevê-la; reconhecer desenhos onde o objeto a que a palavra se refere se apresenta; referir o(s) local(ais) onde se pode comprar; entre outros aspetos. A segunda relaciona-se com a capacidade de reconhecer ligações entre palavras, utilizando diferentes frases, diferentes contextos onde a palavra possa estar incluída: inferências semânticas, paráfrases, definições, entre outras atividades possíveis.

Socorrendo-nos da unidade léxica *mesa* podemos observar que esta revela significados idênticos em Português e Espanhol (figura 8):

mesa. (Del lat. <i>mensa</i>).	mesa - substantivo feminino
<p>“1. f. Mueble, por lo común de madera, que se compone de una o de varias tablas lisas sostenidas por uno o varios pies, y que sirve para comer, escribir, jugar u otros usos.</p> <p>2. f. En las asambleas políticas, colegios electorales y otras corporaciones, conjunto de personas que las dirigen con diferentes cargos, como los de presidente, secretario, etc.</p> <p>3. f. Terreno elevado y llano, de gran extensión, rodeado de valles o barrancos.</p> <p>4. f. meseta (porción horizontal en que termina un tramo de escalera).</p> <p>5. f. En jardinería, macizos densos de arrayán, boj, etc., cortados horizontalmente a poca altura del suelo.</p> <p>6. f. En lo místico, acto de recibir los fieles la</p>	<p>“1. Móvel de madeira, metal, mármore ou qual quer outro material, sustido por um ou mais pés.</p> <p>2. Conjunto dos objetos necessários para uma refeição sobre esse móvel (ex.: <i>põe a mesa</i>).</p> <p>3. Alimentação diária ou habitual. = COMIDA , PASSADIO</p> <p>4. [Geologia] Terreno plano em certa altitude. = MESETA</p> <p>5. Superfície plana do bilhar.</p> <p>6. Conjunto do presidente e secretários de uma assembleia, associação, confraria, etc.</p> <p>7. Repartição de verificação e despacho (da alfândega).</p> <p>8. Bolo (no jogo de vaza).</p> <p>9. [Armamento] Parte dos fechos em que bate o cão da espingarda.</p> <p>10. Tabuleiro em que assenta a carga, no carro</p>

<p>eucaristía.</p> <p>7. f. Cúmulo de las rentas de las iglesias, prelados y dignidades, o de las órdenes militares.</p> <p>8. f. Plano principal del labrado de las piedras preciosas, que, al engastarlas, ocupa la parte más visible.</p> <p>9. f. Cada uno de los planos que tienen las hojas de las armas blancas.</p> <p>10. f. Cada uno de los dos largueros que forman la armazón del ingenio del encuadernador.</p> <p>11. f. Partida del juego de trucos o de billar.</p> <p>12. f. Tanto que se paga por ella, en estos y otros juegos.</p> <p>13. f. Comida o alimento que cada día toma una persona.”</p> <p>http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae, [consultado em 4 de setembro, às 12:30]</p>	<p>de tracção animal. = LEITO</p> <p>11. Barrote que sustém os emparamentos da atafona.</p> <p>12. Parte plana da bigorna.</p> <p>13. [Joalheria] A face maior da parte superior de uma gema lapidada.”</p> <p>Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, [consultado em 04-09-2014, às 12:25]</p>
--	--

Figura 8: Definição da unidade lexical *mesa* em português e espanhol

Na língua inglesa e na língua italiana, as unidades lexicais que revelam os mesmos sinónimos são *table* e *tàvola* (figura 9).

table <i>noun</i> (FURNITURE)	tàvola <i>s.m.</i>
<p>“A1 [C] a flat surface, usually supported by four legs, used for putting things on» [+sing/pl verb] the people sitting at a table: There was a really <i>noisy</i> table behind us <i>celebrating</i> some- one's <i>birthday</i>.»</p> <p>[C] INDIAN ENGLISH a table that you work at in an office.”</p>	<p>“Mobile formato da un piano di legno o di altro materiale, sostenuto perlopiù da quattro gambe, che serve per vari usi (è preferito a <i>távola</i> quando sono espressi gli usi specifici e se non si tratta delle tavole da pranzo): <i>t. da cucina, da disegno</i> <i>t. operatorio</i>, in <i>chirurgia</i>, <i>asse</i> orizzontale inclinabile su cui si sdraia il paziente per l'intervento.”</p>

Cambridge Advanced Learner's Dictionary	http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/T/tavolo.shtml
---	---

Figura 9: Definição das unidades lexicais *table* e *tàvolo* em língua inglesa e italiana

Analisando estas unidades lexicais e os seus sinónimos descobrimos que semanticamente são próximas. No entanto, verificamos, por exemplo, na tradução para espanhol do título do filme: “Os Cavaleiros da Távola Redonda” uma incorreção: *Los Caballeros de la Tabla Redonda*. A unidade lexical *tabla* não possui o mesmo significado de mesa:

“tabla.

(Del lat. *tabŭla*).

1. f. Pieza de madera plana, de poco grueso y cuyas dos caras son paralelas entre sí.
2. f. Pieza plana y de poco espesor de alguna otra materia rígida.
3. f. Cara más ancha de un madero.
4. f. Dimensión mayor de una escuadría.”

<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>, [consultado em 4 de setembro, às 12:35].

Assim, é importante não confundir as unidades lexicais, apenas por formalmente serem semelhantes tanto na língua materna, como na língua alvo ou outra. O exemplo apresentado acima é um caso de *falsos amigos*.

“Todo aprendiente de una lengua extranjera se enfrenta al fenómeno de los falsos amigos. Es habitual que busquen relaciones entre su L1 y la lengua que aprenden; de ahí que los cognados o palabras afines entre las dos lenguas sean un punto de apoyo en el aprendizaje de la L2. Por esta razón, es importante advertirles de la existencia de falsos amigos que puedan confundirles. Además de la aparición de diferentes diccionarios de falsos amigos, son numerosas los listados que aparecen en Internet, estas fuentes pueden servir de apoyo al profesor y al alumno de LE³⁸.” <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>

³⁸ Falsos amigos - La expresión falsos amigos se emplea para referirse a aquellas palabras que, a pesar de pertenecer a dos lenguas distintas, presentan cierta semejanza en la forma mientras que su significado es

biblioteca_ele/diccio_ele/ diccionario/falsos amigos. htm, [consultado em 4 de setembro, às 14:20]

Nas últimas duas décadas, a exploração do léxico, em sala de aula, tem vindo a ganhar maior peso no ensino das línguas. Assim, é necessário distinguir léxico, de vocabulário e de unidade léxica, ainda que entre estes três elementos exista uma relação de inclusão.

Léxico é o conjunto de unidades léxicas simples e complexas, idiossincrásicas, que supõe a entrada (*input*) de toda a ampliação da competência comunicativa; vocabulário é o conjunto de unidades léxicas que o falante atualiza na produção e compreensão do discurso; unidade léxica é a unidade de significado do mapa mental que veicula a cultura da língua, formada por uma ou mais palavras, de acordo com Gómez Molina (2004: 497). “(cabeza, paraguas, dinero negro, a la chita callando, tomar el pelo, no hay más cera que la que arde, etc). Como puede observarse, se mantiene una relación de inclusión entre estos conceptos: unidad léxica → vocabulario → léxico.” (Gómez Molina 2004: 497).

Lewis (1993: 90) e Bogaards (2001: 326, 327) consideram as unidades lexicais como as unidades mínimas para certos propósitos sintáticos, semânticos e pragmáticos, sendo, ao mesmo tempo, as unidades mais complexas e relevantes da análise linguística.

considerablemente diferente. Se dan en lenguas emparentadas en mayor o menor rango, como el español y el francés o el español y el inglés, pero no en lenguas distantes como, por ejemplo, el chino y el español. En cuanto a su origen, no es un concepto científico elaborado en el campo de ninguna disciplina académica, sino que nació en el seno de la enseñanza del francés como lengua extranjera (*faux amis*) y fue rápidamente adoptado por las otras lenguas.

En la didáctica del inglés se usa el término *cognates*, que ha pasado al español de los EE.UU. como ‘cognados’. A diferencia de ‘falsos amigos’, este término alude a las palabras que son similares en forma y sentido entre dos lenguas; por ejemplo, *simulacre* y *simulacro* en francés y en español, o *thema* y *tema* en alemán y español, o *father* y *vater* (en alemán la *v* se pronuncia /f/) entre inglés y alemán, mientras que con *false cognates* se alude a los falsos amigos. Así como el concepto de falsos amigos nace de una visión centrada en la transferencia negativa entre la L1 y la L2 del alumno, los cognados se suelen explotar abundantemente en la didáctica para favorecer la conciencia de la transferencia positiva.

Esta semejanza formal puede darse en diversos niveles de la lengua y en diversas categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, etc.). Generalmente se hace referencia a los falsos amigos solamente en el nivel léxico, por ejemplo: entre el inglés y el español: *to support* (apoyar) y ‘soportar’; *to assist* (ayudar) y ‘asistir’; o entre el español y el francés: ‘largo’ (*long*) y *large* (ancho), ‘soñar’ y *soigner* (cuidar). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsos_amigos.htm [consultado em 4 de setembro, às 14:20]

Assim como Gómez Molina (2004: 497) considera a expressão *unidade léxica* a mais adequada para desenvolver o seu estudo, nós também a elegemos para atingir o nosso objetivo final, o de observar a importância das *frases feitas* no processo ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o espanhol.

3.3. O modelo didático

Carter e McCarthy (1998), Lewis (1993,1997), Coady e Huckin (1997) sublinharam a importância de os aprendizes de línguas estrangeiras realizarem atividades apropriadas à aprendizagem do uso do vocabulário (apud Gómez Molina, 2004: 497).

Gómez Molina (2004: 497) afirma que o objetivo a atingir é o tratamento sistemático do vocabulário na aula de espanhol como L2/LE, o que leva obrigatoriamente à mudança dos conteúdos e da metodologia a implementar. O professor não deve preocupar-se com o número de unidades léxicas possíveis e com a exploração plena de cada uma, em sala de aula. Deve, primeiro, seguir os planos adequados para a aprendizagem da linguagem – compreensão, uso e retenção. Segundo, o processo ensino-aprendizagem deve centrar-se no aluno, respeitar o seu ritmo de aprendizagem. Em terceiro lugar, a aprendizagem deve ser significativa, as novas entradas devem ser trabalhadas e relacionadas com o vocabulário já conhecido. Por fim, o aluno deve ser capaz de trabalhar o vocabulário de forma autónoma, graças a estratégias desenvolvidas nas aulas sobre um número limitado de unidades léxicas.

O professor não ensinará a totalidade do léxico, primeiro, porque este é um organismo vivo, sempre em atualização; segundo, pois o ano letivo possui um número definido de aulas, que não giram apenas em torno do léxico e em terceiro lugar, na medida em que não existe uma metodologia que abranja todas as situações de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

O professor partirá de um número limitado de unidades lexicais, de modo a conseguir partilhar uma parte do léxico da língua estrangeira/língua dois em estudo.

Após a exploração do vocabulário, é necessário avaliar se o aluno de língua estrangeira o compreendeu e assimilou as unidades lexicais trabalhadas na sua rede mental.

Existem cinco propostas metodológicas para o desenvolvimento lexical do aluno.

3.4. Os modelos metodológicos

3.4.1. Mapas conceptuais

Buzan (apud Gómez Molina 2004: 500) considera que a melhor forma de construir o mapa mental é realizando mapas conceptuais, ou seja, esquemas que reflitam a informação transmitida. Este tipo de exercício exige a utilização de ambos os lados do cérebro, o esquerdo que codifica e descodifica a fala e o direito que processa a informação, estabelece associações e desenvolve a criatividade.

O professor apresenta a informação lexical a trabalhar nas unidades didáticas, o que permite a memorização visual dos alunos, oferecendo a visão de conjunto, e ao professor permite a planificação das unidades léxicas. Com o tempo, deve ser o aluno a realizá-los, (individualmente ou em grupo) esforçando-se intelectualmente, promovendo a responsabilidade e desenvolvendo a sua criatividade.

A visualização dos mapas conceptuais facilita a memorização e melhora a retenção. Permite a aprendizagem autónoma, tão importante para o enriquecimento lexical posterior.

Tomemos como exemplo o nome das refeições em espanhol, o horário das mesmas e a identificação de alguns alimentos a comer nos diferentes momentos do dia (figura 10).

Las comidas y sus horarios en España

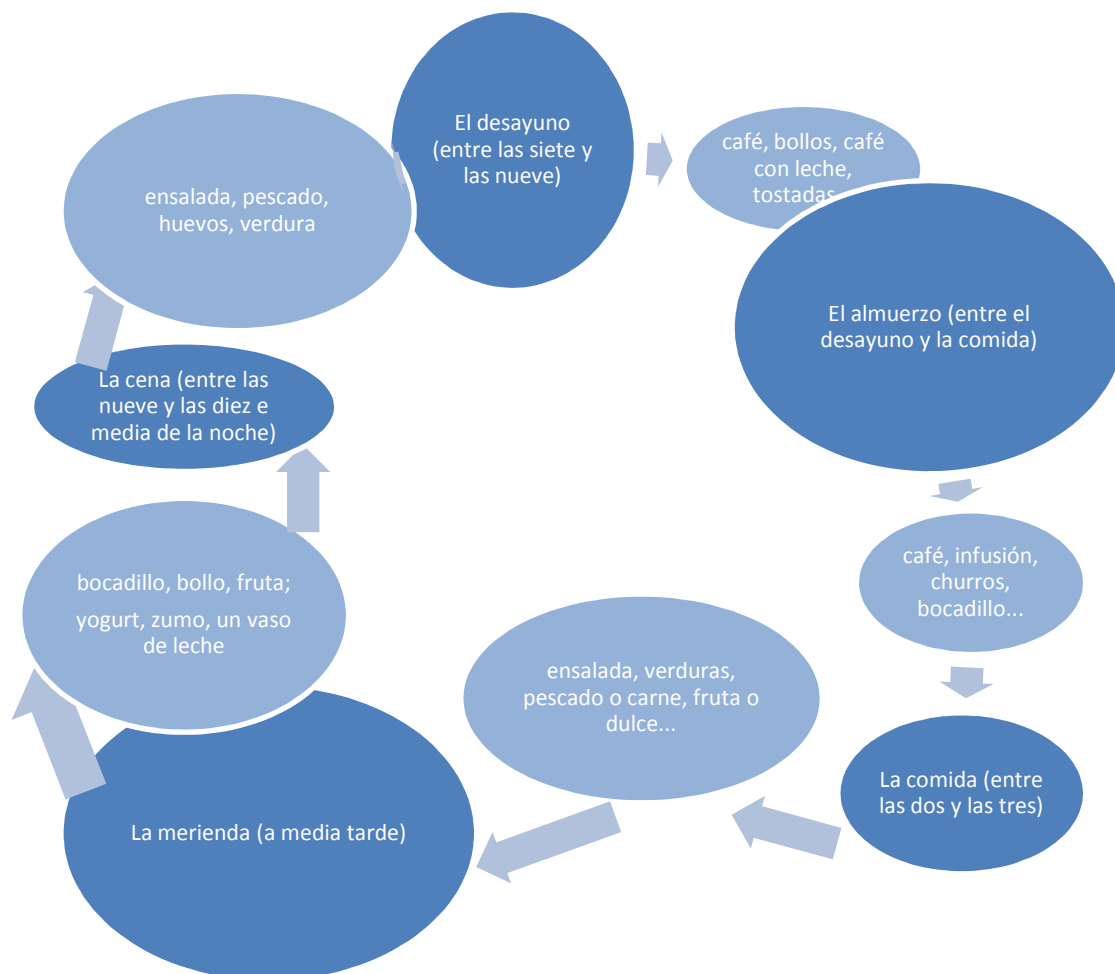


Figura: 10

3.4.2. Enfoque natural

Krashen e Terrel (1983: 55) consideran o enfoque natural, o método que permite adquirir a habilidade comunicativa. O *input*/caudal lingüístico será memorizado quando for comprendido.

Assim, “cuanto más vocabulario, habrá mejor comprensión, y con mejor comprensión, habrá más adquisición.” (Krashen e Terrel 1983: 55).

“El Enfoque natural atribuye a la comunicación la función más importante de la lengua y, consecuentemente, se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas. El significado se convierte en el centro de atención, se acentúa la importancia del vocabulario y se desplaza la gramática a un plano secundario. El léxico se considera

fundamental en la construcción e interpretación de enunciados.” (Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE, 1997-2004).

“La mayor aportación del Enfoque natural no radica en las técnicas que utiliza sino en el uso que hace de ellas en actividades prácticas centradas más en la comprensión y el significado que en la producción de oraciones y enunciados gramaticalmente correctos. Esta propuesta pone más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica, y da especial importancia a la preparación emocional para el aprendizaje.” (Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE, 1997-2004).

“Todo se realiza en la lengua meta, con ayuda de gestos, dibujos y objetos. La repetición desempeña un papel importante y sólo después de que los estudiantes tienen un conocimiento considerable en lengua oral se pasa a la lengua escrita y a la enseñanza inductiva de la gramática.” (Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE, 1997-2004).

O professor para ensinar os nomes dos frutos, por exemplo, poderia colocar numa ficha informativa os desenhos dos frutos a trabalhar e projetaria as suas imagens.

3.4.3. Lexicometria

O léxico é o centro do processo ensino aprendizagem das línguas estrangeiras.

Galison, 1991, (apud Gómez Molina 2004: 501) afirma que o aluno deve reconhecer as relações sintagmáticas, como por exemplo, bilhete de primeira classe/bilhete de ida e volta/comprar o bilhete (relações sintagmáticas imediatas) ou revisor/barato/janela (relações sintagmáticas mediatas). Podendo elaborar frases como: O bilhete de ida e volta é mais barato. O meu amigo entregou o bilhete ao revisor. (Gómez Molina 2004: 501); palavras da mesma categoria gramatical que podem substituir a palavra dada, tais como, *coche/vehículo automóvil* e palavras da mesma família da palavra em questão: *tren/tren de largo recorrido/tren de cercanías*. Estes três patamares do conhecimento lexical devem estar interligados.

O professor deve explorar a “carga cultural” Galison (apud Gómez Molina 2004: 501) de cada unidade lexical, ou seja, deve tornar explícito o que é implícito. Se tivermos em consideração a palavra *rojo*, um aprendiz de nível inicial rapidamente

apreenderá o seu significado explícito, é uma cor. No entanto, só contactará com o seu significado implícito, relativo à identificação da cor a uma inclinação política, se o professor o apresentar ou o levar a descobrir. Será interessante para o aprendiz se o professor propuser atividades onde se comparem unidades lexicais da língua materna do aluno e da língua estrangeira em estudo.

“au·tar·qui·a *substantivo feminino*

1. Governo de um Estado pelos seus cidadãos.
2. Governo autónomo. = AUTONOMIA
3. Regime económico de um país que tende para se satisfazer a si próprio.
4. Doutrina que preconiza este regime.

5. Entidade administrativa com órgãos próprios e que atua com autonomia em relação ao poder central (ex.: *autarquia local; freguesias e municípios são autarquias*).”
Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, [consultado em 07-08-2014, às 17:37]

autarquía¹.

(Del gr. αὐταρχία 'poder absoluto').

1. f. Dominio de sí mismo.

autarquía².

(Del gr. αὐτάρκεια 'autosuficiencia').

1. f. autosuficiencia.
2. f. Política de un Estado que intenta bastarse con sus propios recursos.

Real Academia Española [consultado em 07-08-2014, às 17:25]

3.4.4. Enfoque lexical

Lewis desenvolveu o enfoque lexical: “Este enfoque se basa en que el Lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multpalabras, que combinadas producen textos continuos y coherentes.” (apud Gómez Molina 2004: 501). Este investigador considera que deve ser dado, o mais cedo possível, mais relevo nas destrezas recetivas, como a compreensão auditiva; o erro deve ser de imediato reformulado; utilizar certos tipos de

significado, mutuamente inteligíveis, como por exemplo, “ropa seca/ropa húmeda”; “vino seco/vino dulce” e/o “carne seca/carne jugosa” (Gómez Molina, 2004: 501).

De acordo com Gómez Molina (2004:501), a segmentação deve ser realizada na aula promovendo a organização sintagmática para atingir uma fluência verbal com a combinação de segmentos.

O texto deve ser visto como um todo, onde se descobrem várias e importantes facetas. Em primeiro lugar, deve reconhecer-se a importância do co-texto; segundo, deve dedicar-se tempo ao estudo dos segmentos de que o texto é composto e, terceiro, o aluno deve trabalhar unidades léxicas³⁹ para estudar, expandir, modificar e recordar os formatos apropriados. Lewis defende:

“- que a todos los estudiantes de niveles bajos se les dé un amplio vocabulario, incluso si inicialmente son incapaces de gramaticalizarlo;

- que como los ítems léxicos son útiles pragmáticamente, las expresiones institucionalizadas serán un componente significativo de todos los cursos;

- que se mantenga un equilibrio entre palabras que conlleven considerable significado y otros modelos con bajo significado de contenido,

- una metodología basada en tareas y destrezas más que en criterios lingüísticos.”

(apud Gómez Molina 2004: 502).

Para este investigador é importante abordar as unidades léxicas, tais como: palavras, multipalavras – *aula, pimienta; de un lado/de otro, antes de ayer, pasado mañana*, entre outras; colocações - *llover torrencialmente, oportunidad de oro, cometer una falta*, entre outras; expressões fixas (fórmulas sociais e rotinas – *buenos días, felicidades*, entre outras; frases de cortesia – *por favor, muchas gracias*, entre outras; frases feitas: *le importaría..., puede decirme cómo ir a ...* provérbios: *Estás haciendo una montaña de un grano de arena*.

Para Lewis (1993:25) as colocações têm um papel importante na criação de sentido/significado, são linguísticas e não temáticas, pois observam-se as palavras que as referidas expressões e não as ideias/conceitos. Por exemplo, *una vez más* (uma vez mais), *cierto cuidado* (algum cuidado), *sano y salvo* (são e salvo), entre outras

³⁹ As unidades léxicas tanto são palavras como multipalavras (Lewis 1991: 7).

expressões. As colocações são fundamentais no ensino das línguas pelo seu potencial organizativo e por favorecer a memorização de novos elementos. Segundo Lewis, os estudantes devem reter frases inteiras e colocá-las nos seus dicionários/cadernos de vocabulário (apud Gómez Molina 2004: 502).

3.4.5. Enfoque léxico-semântico

Gómez Molina considera que o método a utilizar para a abordagem das línguas estrangeiras deve possuir dois planos, o dos destinatários e o do professor.

Os alunos (destinatários) devem estudar o léxico como sistema linguístico em todos os níveis de ensino. Nos níveis iniciais da aprendizagem deve-se desenvolver mais a semântica cognitiva⁴⁰, que aborda os processos que o falante usa para categorizar (nomear/identificar⁴¹) o mundo e o uso real.

Gómez Molina (2004: 503) considera a existência de um vocabulário básico que todos os estudantes devem estudar e aprender e que deve ser equivalente ao conhecido pelo nativo médio. As estratégias de aprendizagem devem ser diversificadas, podendo até utilizar algumas da língua materna, mas não de uma forma intensiva, de modo a levar o aluno a encontrar outras estratégias, para melhor apreender o léxico, de forma autónoma. Pode socorrer-se da ideia da elaboração de um dicionário individual (caderno de vocabulário⁴²) para melhor reter e evocar as unidades léxicas.

⁴⁰ “Mais especificamente, a Linguística Cognitiva caracteriza-se por três princípios fundamentais (Geeraerts 1995: 113): o da primazia da semântica na análise linguística e os da natureza enciclopédica e perspectivista do significado linguístico. A primazia da semântica decorre da própria perspectiva cognitiva adotada: se a função básica da linguagem é a categorização, então a significação será o fenómeno linguístico primário. Os outros dois princípios especificam a natureza do fenómeno semântico. Se a linguagem serve para categorizar o mundo, então o significado linguístico não pode ser dissociado do conhecimento do mundo e, por isso mesmo, não se pode postular a existência de um nível estrutural ou sistémico de significação distinto do nível em que o conhecimento do mundo está associado às formas linguísticas.” (Linguagem, cultura e cognição, ou a linguística cognitiva, Augusto Soares da Silva, *Jornal de Ciências Cognitivas* [consultado em 05-09-2014])

⁴¹ “Estas definiciones nos permiten abordar el concepto de ‘categorización’ como un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la comprensión de la realidad; es decir, es un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, que constituyen lo que se denomina *lexicón mental*.” *La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EPFC)*, José Ramón Gómez Molina, p. 85[consultado a 05-09-2014, às 20 h]

⁴² “Es necesario enfatizar la importancia del cuaderno de vocabulario en el que pueden anotar múltiples ejemplos de uso. Una buena estrategia es que no hagan columnas o listas de vocabulario, sino mapas

Segundo Gómez Molina (2004: 503), o professor, na aula, deve eleger como objetivo específico do programa de ELE o léxico, a planificação das atividades lexicais deve começar pela seleção e gradação das unidades léxicas. As atividades devem conduzir à compreensão, à retenção e à utilização das unidades léxicas, o professor deve desenvolver estratégias e preparar tarefas orientadas para conhecer e ampliar o léxico e proporcionar atividades de prática interativa e produção de textos escritos.

Em Síntese

Como síntese podemos verificar que a utilidade e a necessidade de desenvolver a subcompetência léxico-semântica são fundamentais na aprendizagem de uma língua estrangeira e no desenvolvimento da competência comunicativa.

O aluno deve contactar com as unidades léxicas de forma organizada e contextualizada, para que consiga organizá-las e relacioná-las, permitindo a memorização e a recuperação de vocabulário.

No início da aprendizagem de uma língua estrangeira existe inevitavelmente uma aproximação da língua estrangeira à língua materna, só posteriormente se formarão redes mentais independentes, autónomas, de cada língua.

A rede lexical mental não se organiza de uma forma linear e única. Cada indivíduo é único e socorre-se de diferentes estratégias para a elaboração daquela rede. As possibilidades são muitas, como por exemplo, uma organização por áreas temáticas, unidades léxicas em tarefas, atividades ou processos, palavras-chave de um texto ou colocações, de acordo com Lewis (1993: 119).

A qualidade do vocabulário da língua estrangeira depende das relações que o aprendente/utilizador é capaz de realizar entre as palavras novas e as já adquiridas.

Capítulo IV – Os conteúdos léxico-semânticos

Introdução

Uma das questões que mais preocupa os professores de línguas LE/L2 é “[...] determinar el vocabulário que ha de ser objeto de enseñanza-aprendizaje (contenido) y a través de qué actividades pueden llegar a dominarlo los estudiantes.”, segundo Gómez Molina (2004: 789).

Gómez Molina (2004: 789) refere que será importante, em termos metodológicos, uma seleção lexical com fins didáticos e eleger como trabalhar o léxico escolhido para a aula de LE/L2.

Em outros momentos deste trabalho fizemos referência ao facto de ser impossível lecionar todo o léxico de Espanhol e nem existem falantes nativos que o conheçam na sua totalidade, conforme afirma Gómez Molina (2004: 789). No entanto, Benítez (apud Gómez Molina, 2004: 789) indica que existe uma diferença entre o léxico escolhido nos manuais escolares de ELE e o léxico real, utilizado pelos falantes-nativos. McCarthy, (apud Gómez Molina, 2004: 789), apresenta que até há pouco tempo as listas de unidades lexicais a trabalhar eram elaboradas de forma intuitiva ou retiradas de fontes escritas, quando hoje essa seleção pode ser feita a partir de textos orais mais autênticos, mais potenciadores da aprendizagem do vocabulário.

4.1. Competências e conteúdos

Nos capítulos II e III foram exploradas as competências comunicativa e a léxico-semântica, respetivamente.

Reconhecemos que para atingir a competência comunicativa, o aprendente/utilizador deverá possuir conhecimento declarativo; capacidades e competência de realização; competência existencial e competência de aprendizagem. Estas competências gerais embocam nas de língua: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Por sua vez, estas três competências subdividem-se. As competências

linguísticas são seis: lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica, descritas em 2.4.1. de acordo com o QCERL⁴³ (2001). As competências sociolinguísticas são "os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques." (QCERL, 2001: 169). Por fim, as competências pragmáticas: discursiva, funcional e concecional (observe-se 2.4.3.).

A competência léxico-semântica como se pode observar é parte integrante das competências linguísticas, uma das componentes da competência comunicativa.

Competência é “capacidade, suficiência (fundada em aptidão)”, de acordo com o dicionário Priberam (consultado a 09-09-2014, às 16:46), ou seja, é ser capaz de revelar as capacidades necessárias para realizar algo, neste caso, comunicar efetivamente, numa língua estrangeira.

Segundo o mesmo dicionário, *conteúdo* significa “assunto” (consultado a 09-09-2014, às 16:55). No âmbito deste trabalho, conteúdo, nada mais é do que o assunto a abordar em cada aula.

Assim, podemos colocar a seguinte pergunta: Quais os conteúdos léxico-semânticos a abordar para atingir a competência comunicativa?

4.2. Quais os conteúdos léxico-semânticos a abordar para atingir a competência comunicativa?

O QCERL⁴⁴ (apud Gómez Molina, 2004: 790) refere que a competência lexical é composta por elementos lexicais e gramaticais e a competência semântica ocupa-se de assuntos relacionados com o significado das unidades lexicais, tanto no geral (referência, conotação e noções específicas) como no que diz respeito às relações semânticas entre si.

Segundo o QCERL (apud Gómez Molina, 2004: 790), quando nos referimos a elementos gramaticais, falamos de classes fechadas de palavras, ou melhor, um número limitado de unidades lexicais: artigos, quantificadores, possessivos, pronomes pessoais,

⁴³ (QCERL, 2001: 147-184).

⁴⁴ (QCERL, 2001: 126-128).

pronomes relativos, advérbios interrogativos, preposições, verbos auxiliares e conjunções. McCarthy refere que alguns destes elementos revelam mais funções gramaticais do que lexicais, devendo ser estudados dentro da gramática e nos níveis iniciais do estudo de uma língua estrangeira (apud Gómez Molina, 2004: 790). O QCERL⁴⁵ (2001) divide os elementos léxicos em dois grandes grupos. O primeiro grupo é constituído pelas classes abertas de palavras (nomes, verbos, adjetivos e advérbios) e pelos conjuntos lexicais fechados (dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, entre outros) e o segundo grupo abrange todas as expressões feitas, compostas por várias palavras, aprendidas e utilizadas em bloco (por exemplo: fórmulas de interação social e de cortesia - agradecimento, pedido de desculpa, saudações entre outras; colocações e locuções idiomáticas; outras expressões idiomáticas (clichés, comparações,...) e outras combinações, de acordo com Gómez Molina (2004: 791).

Lewis (apud Gómez Molina, 2004: 791), propõe um “vocabulário mínimo adequado”, onde se inserem diferentes classes de unidades lexicais, consideradas unidades mínimas para aprender uma LE/L2. O “vocabulário mínimo adequado” inclui: palavras, “polipalavras”, colocações, expressões fixas, expressões “semi-fixas”⁴⁶.

“Este autor destaca que todas estas expresiones institucionalizadas suponen una ayuda para el aprendiz no nativo y resulta evidente que un repertorio de tal clase es una parte importante para la fluidez de un estudiante de nivel intermedio y avanzado [...]” (Gómez Molina, 2004: 792).

McCarthy (apud Gómez Molina, 2004: 792) sublinha que o critério de frequência não é suficiente para a escolha do léxico a ensinar. Assim como Lewis apresentou o “vocabulário mínimo adequado”, McCarthy fala de “core vocabulary” onde inclui: modalizadores, verbos de regime, palavras interativas, marcadores de discurso, *basic nouns*, deícticos, *basic adjectives*, *basic adverbs*, *basic verbs for actions and events* e *collocations and phrasal items*⁴⁷.

⁴⁵ (Apud Gómez Molina, 2004: 790)

⁴⁶ (Gómez Molina, 2004: 791).

⁴⁷ (Apud Gómez Molina, 2004: 793).

Com base no vasto leque de unidades lexicais a trabalhar, podemos afirmar, segundo Gómez Molina (2004: 793) que a língua será adquirida pela capacidade de compreensão e de produção dos elementos lexicais, para além dos aspetos semânticos e pragmáticos da língua em estudo.

O conteúdo léxico deve ser apresentado ao aprendente em contextos onde se compreenda completamente o significado da expressão devendo para tal ser relacionado com o contexto e o cotexto.

Para planificar o trabalho com as unidades léxicas, Gómez Molina⁴⁸ (2004) apresenta seis pontos fundamentais:

a) Vocabulário recetivo *versus* produtivo. O aprendente revelará conhecimentos ativos (unidades lexicais utilizadas de forma espontânea) e passivos (aquelas que o aprendente for capaz de interpretar). Galisson (apud Gómez Molina, 2004:793), refere que esta distinção não é fácil de delimitar, mas as autoridades distinguem os elementos lexicais a compreender e aqueles a serem utilizados pelo aprendente.

b) O léxico utilizado com maior frequência é o mais estável da língua e confirma-se com base nos *diccionarios de frecuencias*⁴⁹. O conceito de frequência relaciona-se com os conceitos de utilidade, de rentabilidade e de disponibilidade, mas esta noção não é suficiente para a escolha do léxico a trabalhar em LE/L2. Utilizar os textos realizados pelos aprendentes será positivo, na medida em que se pode perceber o leque vocabular dos aprendentes.

c) O léxico básico é o conjunto de unidades lexicais utilizadas nas situações de comunicação da vida quotidiana, orais ou escritas.

d) O léxico específico corresponde ao léxico com fins específicos: turístico, comercial, administrativo, jurídico, entre outros. A exigência e o rigor deste léxico são próprios das áreas a que corresponde.

e) O léxico disponível para determinada situação comunicativa “ el conjunto de unidades léxicas de contenido semántico concreto que sólo se actualiza si lo permite el tema del discurso.” (Gómez Molina, 2004: 794). Estas unidades lexicais são

⁴⁸ (Gómez Molina, 2004: 793, 794).

⁴⁹ Alameda y Cuetos, (1995); Justicia, (1995); Ávila, (1999); Terrádez, (2001).

aquelas que são mais frequentes, que surgem de imediato à memória quando nos referimos a determinado tópico.

f) O léxico fundamental. Na tradição linguística espanhola considera-se a união do léxico básico e disponível, o léxico fundamental. No entanto, todos os conceitos de léxico apresentados confluem para o fundamental.

4.3. Como seleccionar e graduar o léxico a trabalhar em sala de aula?

Na medida em que conhecemos os diferentes tipos de unidades lexicais, é necessário delimitar o vocabulário planificado pelo professor a trabalhar em sala de aula, de acordo com os níveis de aprendizagem, pois os conteúdos lexicais são distintos para cada nível.

Gómez Molina (2004: 795) afirma que o Ministério da Educação e Ciência Espanhol, de acordo com as orientações do Conselho da Europa⁵⁰, 1996 e 2001, estabeleceu as várias áreas e subáreas para a obtenção de Diplomas de Espanhol como LE (DELE). São elas a identificação pessoal; casa e alojamento; trabalho, estudos e ocupação; tempo livre; viagens e transporte; relações sociais; saúde e estado físico; compras; comidas e bebidas; edifícios e serviços públicos; tempo e clima e, por fim, problemas de comunicação⁵¹.

Estes temas não podem ser dissociados do contexto de uma situação comunicativa específica, dentro das várias áreas da vida social. Gómez Molina (2004: 796) classifica estas áreas da seguinte forma: a esfera pessoal (vida privada, família, amigos, entre outros); a esfera pública (agentes sociais, transições, organizações e instituições, entre outros); a esfera profissional e a esfera educativa (instituições educativas, aprendizagem, entre outros).

O professor deverá planificar os conteúdos léxicos, associando diferentes áreas temáticas, não esquecendo os contextos de uso possíveis e incluindo diferentes tipos de

⁵⁰ (Apud Gómez Molina, 2004: 795).

⁵¹ (Gómez Molina, 2004: 795, 796).

unidades lexicais relacionadas com a área temática, de modo a poder atingir a tarefa final, a unidade didática e/ou o texto.

Gómez Molina (2004: 796) considera que o professor não deve preocupar-se com o vocabulário ocasional que surge associado ao planificado para a aula. Importante será favorecer uma aprendizagem significativa e funcional, compreenda as necessidades comunicativas dos aprendentes, desenvolva estratégias de aprendizagem adequadas para os diferentes níveis de ensino e que estimule a autonomia. Para tal deve eleger um número limitado de unidades lexicais para cada aula, cada unidade didática ou tarefa. As unidades lexicais mais utilizadas ao longo da unidade didática corresponderão aquele léxico planificado pelo professor. Segundo Gairns e Redman (apud Gómez Molina, 2004: 797), o número de unidades lexicais a trabalhar por aula será entre oito a doze, nunca esquecendo que algumas se aprendem mais facilmente do que outras, devido aos contextos, às vivências pessoais, entre outras possibilidades, outras serão mais difíceis de aprender por questões sintáticas, proximidade/afastamento com a língua materna (por exemplo: *recordar/acordarse de*) e por não se relacionarem com o horizonte cultural do aprendente. Nation (apud Gómez Molina: 2004, 797), define três fatores para aprender uma nova unidade lexical: a língua materna do aprendente e a sua experiência prévia na LE, as estratégias de aprendizagem de uma nova unidade lexical e a dificuldade intrínseca que esta possui.

O Conselho da Europa (1996: 48; 2001:168) apresenta diferentes critérios para seleccionar e graduar as unidades lexicais:

“**a)** Seleccionar as unidades lexicais chave nas áreas temáticas requeridas para a realização e aperfeiçoamento das tarefas comunicativas adequadas às necessidades do aprendente, em diferentes contextos. Assim é possível combinar a frequência real com a produtividade e as necessidades do aprendente.

b) Seleccionar de acordo com os princípios estatísticos do léxico, revelando as unidades lexicais mais utilizadas em discursos orais e/ou escritos ou aquelas utilizadas para fins específicos. Este critério não é suficiente para seleccionar o léxico, pois pode

acontecer que as que surgem com maior frequência sejam de pendor funcional (artigos, preposições, entre outros) e com pouco valor semântico⁵².

c) Seleccionar a partir de textos autênticos, orais e escritos e praticar o ensino-aprendizagem de todas as unidades lexicais presentes. Este critério, segundo Gómez Molina (2004: 797,798) depende de um conhecimento por parte do aprendente da sua língua materna, que permita trabalhar estes textos, no que diz respeito a marcas formais, estrutura, intencionalidade comunicativa, permitindo graduá-los segundo as práticas discursivas (orais e escritas); géneros textuais, modos de apresentação, entre outros. Também depende do facto de os aprendentes já dominarem com alguma facilidade a língua alvo e não parece útil, pedagogicamente, trabalhar todas as unidades lexicais presentes no texto.

d) Outra proposta relaciona-se com a não planificação do léxico de forma antecipada, mas possibilitar o conhecimento de tudo o que o aprendente necessite para desempenhar certas tarefas comunicativas. Desta forma trabalhar-se-iam mais unidades lexicais numa só aula, aumentando o léxico recetivo e a inserção de unidades lexicais descontextualizadas ou de fraca reiteração prejudicando a sua consolidação.” (Conselho da Europa, 1996: 48; 2001:168).

Gómez Molina (2004: 798) considera que o vocabulário mínimo adequado para o nível inicial é de 600 a 800 unidades lexicais; entre 800 a 1000 no nível intermédio; entre 1000 a 1500 no nível avançado e entre 1500 e 2000 no nível superior, o conjunto atingirá entre 4000 e 5000 unidades léxicas, semelhante ao que conhece um habitante nativo culto. O mesmo autor refere que as classes das unidades lexicais a escolher deve ser efetivo e equilibrado de nomes, adjetivos, verbos, advérbios e frases feitas que permitam o uso, a compreensão, a produção, a retenção, o armazenamento e a disponibilidade.

As atividades a realizar no nível inicial podem ser várias, por exemplo, o recurso a um mapa conceptual da área temática em estudo, que permitirá associar os subtemas, as noções específicas, as associações conceptuais com outras áreas, subáreas temáticas e as

⁵² “[...] Carter y McCarthy (1988) se plantean la utilidad pedagógica de las listas de frecuencia, dadas las limitaciones de este criterio, pues las primeras palabras de estos estudios son semánticamente vacías y en enseñanza de lenguas no sólo hay que enseñar las palabras más frecuentes sino las más disponibles de los vocablos semánticamente llenos. Por su parte, Justicia (1995) señala que las palabras más frecuentes son las que se aprenden más temprano, están más disponibles y son más fácilmente movilizables.” (Gómez Molina, 2004: 797).

possíveis situações comunicativas. Os mapas conceptuais permitem ao professor sequenciar os conteúdos, estabelecendo a ordem de apresentação dos subtemas, de acordo com o manual de espanhol escolhido, calendarizar e graduar a profundidade do desenvolvimento dos diferentes elementos, eliminar e ampliar algumas das subáreas, de acordo com o investigador Gómez Molina (2004: 799).

Gómez Molina (2004: 799) considera importante consultar diversos dicionários de modo a conhecer o leque de unidades léxicas passíveis de serem selecionadas e graduadas para o trabalho de sala de aula: dicionários ideológicos de Casares (1992), temáticos (del Mural, 1998), de frequências de Ávila (1999) e fraseológicos de Varela e Kubart (1996) e glossários das instituições relacionadas com a graduação do domínio léxico (NEAB, 1994; DIE, 1999) (apud Gómez Molina, 2004: 799, 803).

As primeiras fases de aprendizagem de uma LE giram em torno do reconhecimento de vocabulário, Krashen e Terrell (apud Gómez Molina, 2004: 802) apresentam três etapas:

- “a) la etapa de identificación personal; es estudiante aprende a describirse a sí mismo, a su familia, habla de sus amigos, de su casa, etcétera;
- b) la etapa de las experiencias; puede hablar de sus vacaciones, de sus viajes y de una amplia variedad de experiencias: estudios, trabajo, planes, su vida diaria, etcétera);
- c) la etapa de las opiniones, ya es capaz de hablar de temas sociales, políticos, culturales, de actualidad, etc, en los que da su punto de vista. Dentro de esas etapas, las situaciones comunicativas pueden ser muy variadas.” (Gómez Molina, 2004: 803).

Nation (apud Gómez Molina, 2004: 803), considera que se deve abordar o léxico segundo uma ordem de importância decrescente, trabalhando primeiro as unidades lexicais de maior frequência, de seguida as unidades lexicais técnicas e por fim as de menor frequência. Gallisson (apud Gómez Molina, 2004: 803), apresenta uma graduação diferente, um enfoque global, com recurso à imagem no nível inicial e nos dois níveis seguintes, socorrer-se de um processo analítico do vocabulário no estudo

aspectos semânticos mais importantes, de famílias de palavras, combinações sintagmáticas, entre outras⁵³.

Assim, percebemos três parâmetros para a graduação do vocabulário: a frequência, a produtividade⁵⁴ e os interesses dos aprendentes, ou seja em função das suas necessidades como utilizadores.

4.4. Atividades

Os exercícios a realizar pelos aprendentes podem sê-lo de forma individual, aos pares ou em grupo. É fundamental, segundo Gómez Molina (2004: 804), as atividades permitirem ao aluno obter um vocabulário efetivo e suficiente de acordo com as suas necessidades comunicativas. Este autor acrescenta ainda que os conhecimentos, as destrezas e estratégias referidas na competência léxico-semântica de ELE irão complementar-se com os exercícios e as atividades do manual de ELE e os elaborados pelo professor, pretendendo a concentração do aprendente e de modo a atingir o êxito na aquisição do léxico a diversidade de estratégias de aprendizagem será o melhor caminho e a variedade de atividades permitirá a aplicação dessas estratégias⁵⁵.

De acordo com Gómez Molina (2004: 804) será necessário promover atividades sobre as unidades léxicas e os seus significados que utilizem ambos os hemisférios do cérebro e conforme afirmam Krashen e Lewis (apud Gómez Molina, 2004: 804), dar primazia às destrezas recetivas nos níveis iniciais, sem no entanto, esquecer as destrezas produtoras, desde o início da aprendizagem.

Apresentar o significado de unidades lexicais novas pode ser conseguido de várias formas, através de imagens, associogramas, paráfrases, definições, sinónimos, até a tradução, se necessário. O aprendente também pode inferir o significado pelo contexto, utilizar o dicionário, pedir ajuda ao companheiro, consultar o professor, entre outros.

Gómez Molina (2004: 804) refere que o léxico mental é incrementado nos primeiros níveis com recurso às atividades lúdicas e técnicas associativas e, no que diz respeito aos níveis avançado e superior, as tarefas de processamento verbal são as mais

⁵³ (Gómez Molina, 2004: 803).

⁵⁴ (Gómez Molina, 2004: 803).

⁵⁵ (Gómez Molina, 2004: 804).

adequadas ao alargamento do léxico mental. Este autor também refere outras atividades, por exemplo as de Oxford (apud Gómez Molina, 2004: 805), que associam estratégias diretas e atividades que as potenciam; estratégias cognitivas, como por exemplo, descobrir a palavra nuclear ou conceito chave de um texto, o estudo de estruturas sintagmáticas, entre outras, e as estratégias compensatórias estão relacionadas com a comunicação, tanto a receção como a produção. Outra possibilidade apresentada por Gómez Molina (2004: 805) revela-se na realização das atividades segundo a evolução da aprendizagem do vocabulário: primeiro a compreensão e o reconhecimento; o uso através da prática e da experiência e por fim a retenção⁵⁶. Será importante adaptar estas atividades à idade dos alunos e ao conteúdo de cada nível:

“a) Predominio de tareas que necesiten comunicación (parejas, equipos), porque nada hay más motivador que la comunicación real;

b) las actividades enfocadas hacia el desarrollo del contenido nocional – mapas mentales – deben complementarse, pedagógicamente, con otras focalizadas sobre procesos funcionales y textuales – combinaciones sintagmáticas-; y

c) en los primeros niveles, mayor énfasis en el significado contextualizado y en la adecuación funcional que en la corrección lingüística y en el significado codificado tal como aparece en el diccionario.” (Gómez Molina, 2004: 805).

Gómez Molina, 2004, elenca um vasto número de atividades, com a indicação dos momentos e a que tipo de alunos se devem aplicar⁵⁷.

Em síntese

O léxico deve ser selecionado e graduado, ou seja, planificado para todas as áreas temáticas e para os vários níveis de ensino. A diversidade de estratégias, de atividades e de procedimentos conduzem ao desenvolvimento da competência léxica e esta deve ser um objetivo específico do programa de ELE.

⁵⁶ (Gómez Molina, 2004: 805).

⁵⁷ (Gómez Molina, 2004: 805, 806, 807).

A aprendizagem do léxico é um processo contínuo, cumulativo e dinâmico. Como objetivo do programa de ELE pretende-se transmitir um vocabulário vivo, de utilidade imediata e mediata, tendo como meta a comunicação do dia-a-dia, conforme afirma Gómez Molina (2004: 808). Este autor também sublinha a importância de respeitar o manual adotado, com o qual o professor elaborará uma planificação do léxico adequada a cada nível, unidade didática ou tarefa, que conduza a uma aprendizagem real do vocabulário.

A escolha das atividades adequadas é essencial, daí a apresentação de várias possibilidades.

Capítulo V - As unidades fraseológicas no ensino do espanhol a alunos lusófonos

“Language is the most massive and inclusive art we know, a mountainous and anonymous work of unconscious generations.” -Edward Sapir

Introdução

No capítulo III abordámos a subcompetência léxica e para a compreendermos contactamos com o conceito de unidade lexical, mais abrangente que o de palavra, como afirma Marta Higuera (2009: 112).

Marta Higuera refere a existência de dois tipos de unidades lexicais, as que coincidem com a unidade “palavra”, como por exemplo “carro/coche”, “sabedoria/sabiduría”, “comer/comer”, “inteligente/inteligente”, entre outras e as que contém mais do que uma palavra, como por exemplo, “por acaso/por si acaso”, “a cada instante/cada dos por três”, “rapariga morena/chica morena” onde se incluem as frases feitas, as combinações sintagmáticas e as expressões institucionalizadas⁵⁸.

Ao longo deste capítulo iremos estudar as frases feitas, Marta Higuera afirma “Las frases hechas son expresiones fijas en la lengua, que se caracterizan por ser semánticamente opacas, es decir, que su significado no refleja la suma de los significados de las palabras que la forman.” (2009: 112).

Debruçar-nos-emos sobre unidades fraseológicas, ou seja, frases feitas relacionadas com o tema *alimentação*.

5.1. Frases feitas

Trabalhar nas aulas de LE/L2 as frases feitas é enriquecedor, pois o aprendente contactará com unidades lexicais com um significado que não é perceptível de imediato, nem é o somatório dos significados das palavras que a formam, e nem sempre existe

⁵⁸ (Higuera, Marta 2009:112).

uma expressão semelhante na língua materna, segundo Marta Higuera (2009: 113). Também encerram em si características culturais da comunidade “ [...] relieve los contenidos culturales asociados a una unidad léxica.” Marta Higuera, (2009: 122). Observemos o exemplo de uma atividade proposta por esta investigadora onde utiliza duas frases feitas:

“Sabemos lo que es uno “pata” de un animal o la “pata” de una mesa, pero ¿cuál es el significado de las expresiones?

- “meter la pata”

a) probar la comida

b) decir algo que no debíamos

- “estirar la pata”?

a) morirse

b) estirarnos cuando tenemos un calambre” (Marta Higuera, 2009: 122).

Com este exercício o aprendente aprende frases feitas a partir de unidades lexicais conhecidas, de acordo com Marta Higuera (2009: 122, 123).

Lewis (apud Marta Higuera, 2009: 118, 119), afirma que para aprender uma unidade lexical é necessário proporcionar o contexto, ou seja, as palavras com as quais normalmente surge e refere também que nem todos os exemplos contextualizam, por vezes será o aprendente a contextualizar por si, com base no conhecimento que tem do mundo e/ou na sua imaginação.

Desenhos, imagens, apresentar o léxico por temas e outros exercícios mais complexos são opções válidas, pois quantos mais sentidos o aprendente conhecer, melhor será a sua aprendizagem e retenção, de acordo com Allen (apud Marta Higuera, 2009:118). Deve-se apresentar ao aprendente as relações das unidades lexicais entre si e as suas capacidades combinatórias, permitindo a inclusão destas no léxico mental (*lexicón*).

Carter (apud Marta Higuera, 2009: 118) apresenta o mapa semântico como uma boa forma de aumentar a competência comunicativa, podendo ser realizados em grupo e com a ajuda do professor. Para este autor, os mapas semânticos devem incluir:

- nomes para identificar objetos, pessoas, eletrodomésticos...

- verbos que falem de processos desse campo.
- adjetivos e advérbios que indiquem qualidades, características...
- frases feitas e combinações sintagmáticas.
- expressões figuradas: provérbios, metáforas...

Os mapas semânticos são um ponto de partida para realizar outras atividades que permitam recordar o léxico e usar as unidades lexicais em contextos diferentes. Observe-se que o quarto grupo inclui as frases feitas.

Segundo Marta Higuera (1997: 36) abordar em LE/L2 apenas palavras seria pouco abrangente e redutor.

“Evidentemente las palabras forman parte de cualquier estudio del léxico, pero no parece ser la unidad adecuada para la enseñanza de léxico a extranjeros, al dejar fuera ciertas combinaciones que requieren una especial atención por parte del aprendiente por ser idiosincrásicas de cada lengua y, en algunas ocasiones, idiomáticas.” Marta Higuera (1997: 36).

As expressões idiomáticas⁵⁹ revelam duas características essenciais, para Marta Higuera (1997: 41), a estabilidade e a idiomaticidade “El rasgo semántico propio de ciertas construcciones lingüísticas fijas, cuyo sentido no puede establecerse a partir de los significados de sus elementos componentes ni del de su combinación.” (Zuluaga, apud Marta Higuera, 1997: 41). A estabilidade está relacionada com o facto de as expressões idiomáticas não permitirem variações, havendo poucas exceções, segundo Varela e Kubarth, (apud Marta Higuera, 1994: 41). Por exemplo, mudança na ordem dos elementos: *Común y corriente*/**Corriente y común*; alteração do número: *Com mil amores haré lo que me pides*/**com amores haré lo que me pides*; alterações no grau do adjetivo: *Ser una buena alhaja*/**Ser una buenísima alhaja*; entre outros.

Dentro das expressões idiomáticas abordaremos as frases feitas. Marta Higuera (1997: 44) apresenta uma definição de frases feitas “se inserta en el discurso como una pieza única e que no ofrece posibilidades de cambios en ninguno de sus elementos ni de inserción de otros. Ej.: Otro gallo me cantara.”. Estas características permitem

⁵⁹ As expressões idiomáticas, segundo Marta Higuera, 1997:42 são as seguintes: “locuciones, clichés, comparaciones fijadas, timos o muletillas, frases hechas y complejos fraseológicos con casillas vacías.”

distingui-las das locuções predicativas e atributivas, onde o verbo se conjuga e das “frases proverbiais⁶⁰” que revelam um carácter moralizante, ausente das frases feitas de acordo com Marta Higuera (1997: 45). As características das frases feitas apresentadas por Marta Higuera (1997: 44) foram aquelas que nos levaram a escolher este tema para realizar esta dissertação, ou seja, o seu carácter único, sem possibilidades de serem alteradas e reveladoras da cultura da comunidade que as utiliza, de acordo com Serradilha Castaño (2000: 657) conduziram-nos a esta opção.

As expressões idiomáticas devem ocupar um lugar de destaque no ensino do léxico a estrangeiros e as frases feitas um lugar privilegiado, segundo Marta Higuera (1997: 47). Gómez Molina⁶¹ (1997: 76) idealizou um modelo didático organizado em torno da palavra nuclear ou estímulo, um heptágono (figura 11) que em cada vértice encontramos aspetos a considerar na aprendizagem do léxico, um deles é precisamente a abordagem das “*unidades fraseológicas*” onde se incluem as frases feitas, mais uma vez confirmando a importância do estudo destas nas aulas de LE/L2.

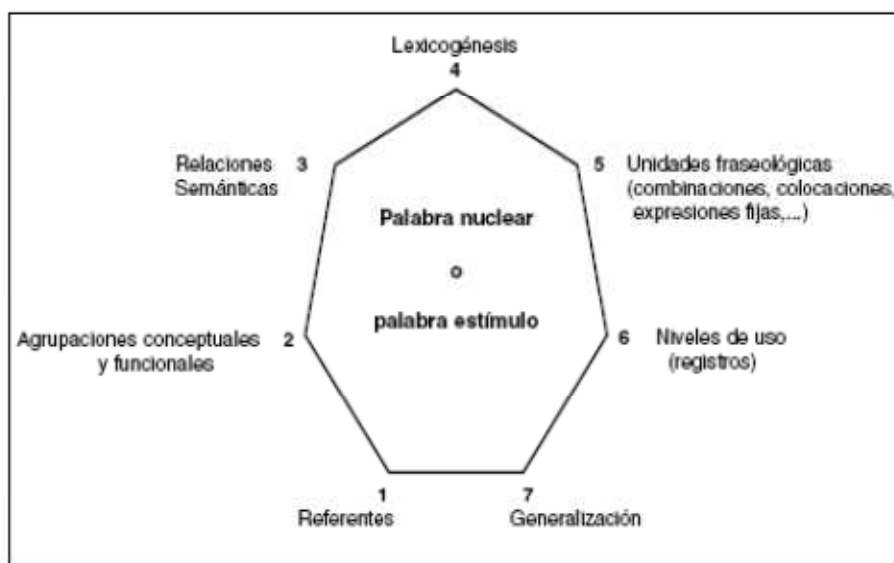


Figura 11

“Si bien no todas las palabras clave permiten el desarrollo completo del heptágono, lo importante es procurar el diseño de las tareas más idóneas según las posibilidades que

⁶⁰ (Higuera, Marta, 1997: 35-49).

⁶¹ (Gómez Molina, 1997: 69- 93).

ofrezca la unidad léxica objeto de estudio y aprovechar otras unidades léxicas que hayan aparecido en el texto, y cuyo uso sea frecuente o eficaz, para cerrar la figura 11 con objeto de desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas de forma integrada y practicar las operaciones de descubrimiento, categorización, sistematización y conceptualización.” (Gómez Molina, 2009: 94).

Serradilla Castaño (2000) sublinha a potencialidade do ensino das frases feitas nas aulas de LE/L2 de modo a integrar a cultura, neste caso a espanhola, na sala de aula.

“Vender la burra - Vender la moto

Dos expresiones con idéntico significado que responden a un cambio social importante. Observamos cómo la evolución tecnológica se deja ver claramente en el idioma. Una lengua es reflejo de una cultura y la cultura se puede aprender a través de las expresiones que mejor reflejan la idiosincrasia de un pueblo: las frases hechas. Los modismos o frases hechas forman parte integral de la cultura de un pueblo y, de hecho, acceder a un idioma sin un conocimiento de estas expresiones se convierte en una tarea imposible. Un estudiante que "domine" la gramática y la pronunciación de una lengua puede enfrentarse al idioma dentro del aula pero no podrá entender los usos reales de la lengua ya que la conversación, las canciones, la televisión, los periódicos, los libros y, en fin, la vida diaria y todas nuestras manifestaciones culturales se nutren continuamente de estas expresiones.” (Serradilla Castaño, 2000: 657).

Em síntese

Conhecer e ser capaz de utilizar corretamente as frases feitas revela um utilizador competente, na medida em que cada unidade é uma “peça única”, que não permite qualquer troca dos seus elementos nem a inserção de outros e reveladora da cultura de uma comunidade.

Trabalhar as frases feitas na sala de aula de LE/L2 é fundamental para a aprendizagem da língua e se forem utilizados contextos autênticos o aprendente será

capaz de compreender estas estruturas da mesma maneira que o faz relativamente a aspetos gramaticais, de acordo com Serradilla Castaño⁶² (2000: 663).

Através da aprendizagem das frases feitas é possível a assimilação da língua e da cultura.

⁶² (Serradilla Castaño, 2000: 657-664).

Capítulo VI - Atividades didáticas

Introdução

As frases feitas são um recurso fundamental para o professor e para o aprendiz de LE/L2. De acordo com García Muruais (1997: 363).

“[...] imprescindible la enseñanza de estas combinaciones fijas, que corresponden exactamente a las necesidades que el hablante tiene en ciertas situaciones, y cuyo conocimiento (receptivo y productivo) contribuye a la mejora de la competencia comunicativa y sociolingüística.” (García Muruais, 1997: 363).

Esta autora apresenta cinco características inerentes às frases feitas que a leva a incluí-las na sua sala de aula⁶³:

1 - Estas unidades lexicais transmitem sentimentos, atitudes ou juízos de valor do falante, contribuem à economia discursiva, pois aplicam-se em diversos contextos e pode-se através dela transmitir uma atitude, que não poderia ser feito de outro modo, tão precisa.

2 – O uso destas expressões nas situações adequadas proporciona uma maior espontaneidade e fluidez ao discurso oral, tornando-o mais vivo e mais *auténtico*. A reação que se espera é em determinadas situações é uma frase feita.

3 – Estas expressões revelam uma característica eufemística, fazendo com que o seu uso seja socialmente mais adequado.

4 – O falante nem sempre comunica explicitamente o que pensa, pois acredita que o ouvinte cooperará e fará as inferências necessárias “*a buenos entendedores* [...]”. A partir de uma frase feita consegue-se “ler nas entrelinhas” e perceber o que não se disse.

5 – As unidades fraseológicas possuem características socioculturais, refletem aspetos da idiossincrasia dos espanhóis, que são evidentes para os falantes nativos, mas não o é para os estrangeiros.

⁶³ (García Muruais, 1997: 363 – 369).

Assim, como as frases feitas se utilizam em espanhol, é importante incluí-las nas aulas de LE/L2, o sucesso desta inclusão será maior se os materiais a utilizar forem autênticos e a informação for organizada adequadamente.

Nem todas as frases feitas têm igual incidência no processo de comunicação, por isso, é importante escolher aquelas que darão ao aprendente as capacidades estratégicas para comunicar fora da sala de aula, em situações reais, como por exemplo ser capaz de deduzir o significado a partir do contexto (García Muruais, 1997: 366). Larissa Hübner e Paula Sanhudo (2009: 316) afirmam:

“[...] las expresiones idiomáticas, que son importantes para el uso de la lengua y de su cultura, a pesar de que hay un cierto perjuicio contra el uso de las mismas en las clases, por su carácter extremadamente coloquial. [...] Por transmitieren la cultura de un determinado pueblo, estas expresiones cumplen satisfactoriamente la función de promover, en las clases de lengua extranjera, la integración de los idiomas: materno y extranjero.” (Larissa Hübner e Paula Sanhudo, 2009: 316).

Igualmente afirmam as duas autoras (2009: 319) que “[...] no es necesario que se tenga un grado elevado de conocimiento de las normas lingüísticas, para que se las use de manera adecuada.”

Escolhemos frases feitas relacionadas com o tema da alimentação, mas a sua inserção na comunicação diária não diz respeito ao referido tema.

6.1. Atividades

Uma atividade possível para trabalhar as frases feitas será a leitura de um texto, a sua exploração e compreensão. Assim, através do contexto e com a ajuda do professor o aluno poderá descobrir o significado da referida unidade lexical. Será possível perceber uma outra frase feita de significado próximo. De seguida, em interação, professor e alunos descobrirão situações onde aplicar a referida frase feita. Por exemplo, no caso da frase feita “*¡Las cosas claras y el chocolate espeso!*” os alunos poderiam descobrir que a frase se aplicaria numa situação em que alguém apresentaria uma desculpa sem fundamento: “- *¡No me digas más excusas, ¡quiero la verdad clara y directa! ¡Las cosas claras y el chocolate espeso!*”

A este nível de ensino deve fazer-se o registo no quadro e no caderno dos alunos.

García Muruais refere que a aquisição das frases feitas é uma das tarefas mais difíceis na aprendizagem de uma língua, pois devem “captar los significados, connotaciones y contextos de uso⁶⁴”.

1- Lee el texto a continuación:

“Texto A ¿Cuál es el origen de la expresión “las cosas claras y el chocolate espeso”?”

Cuando desde América, el monje español fray Aguilar envió las primeras muestras de la planta de cacao a sus colegas de congregación al Monasterio de Piedra, para que la dieran a conocer, al principio no gustó, a causa de su sabor amargo, por lo que fue utilizado exclusivamente con fines medicinales.

Posteriormente, cuando a unas monjas del convento de Guajaca se les ocurrió agregarle azúcar al preparado de cacao, ese nuevo producto causó furor, primero en España y luego en toda Europa. En esos tiempos, mientras la Iglesia se debatía sobre si esa bebida rompía o no el ayuno pascual, el pueblo discutía acerca de cuál era la mejor forma de tomarlo: espeso o claro.

Para algunos, el chocolate se debía beber muy cargado de cacao, por lo que preferían el chocolate espeso, o sea, “a la española”; para otros, el gusto se inclinaba por la forma “a la francesa”, esto es, más claro y diluido en leche.[...]”

blogs.20minutos.es.(20 de septiembre 2014, às 19h)

2- Copia la frase hecha que se explica en este texto para la línea a continuación.

3- ¿Cuál es el significado de la frase hecha?

⁶⁴ “Tengamos en cuenta que las paráfrasis, pese a captar el significado denotativo de las expresiones fraseológicas, a menudo no reflejan sus connotaciones.”(García Muruais, 1997: 365).

O professor neste momento da realização da ficha tenta levar os alunos à descoberta do significado da frase feita em estudo. Após a descoberta far-se-á o registo do mesmo, neste caso “*Las cosas claras y el chocolate espeso* se produce cuando una persona quiere hablar de un tema con claridad, sin miedos ni preocupaciones.”

4- ¿Conocéis otra expresión similar a esta que hemos estudiado?

Após o debate para a descoberta de outras frases feitas próximas em termos de significado “*Al pan pan, y al vino vino*”, frase que invita a decir las cosas por su nombre, sin medias verdades. Palabras directas, claras y honestas.

5- Escribe una frase donde se pueda aplicar la frase hecha *¡Las cosas claras y el chocolate espeso!*

6- Escribe otra frase, utilizando “*Al pan pan, y al vino vino*”.

Os exemplos poderiam ser os seguintes:

- No me digas más excusas, ¡quiero la verdad clara y directa! ¡Las cosas claras y el chocolate espeso!

- Somos amigos y podemos hablar las cosas claras y utilizar las palabras oportunas. Sin miedos ni preocupaciones. Al pan pan, y al vino vino.

academia.andaluza.net

No final da exploração do texto e da resolução da ficha o professor daria a conhecer o final do texto:

El final del texto A “Los ganadores, finalmente, fueron los que se inclinaron por el chocolate cargado, por lo que la expresión las cosas claras y chocolate espeso se popularizó en el sentido de llamar a las cosas por su nombre.”

Frases hechas

Nivel: A1

Objetivo: Presentación de frases hechas, contactar con sus significados y contextos

Apartado: Léxico en contexto cultural.

Conocimientos previos: Vocabulario mínimo básico

Tiempo de realización estimado: Media hora

Sugerencias de explotación:

La actividad presenta las frases hechas y sus significados a través de las destrezas de comprensión lectora y auditiva y en un contexto cultural.

Desde un punto de vista gramatical, permite la presentación o revisión del pretérito perfecto de indicativo y el pretérito imperfecto de indicativo de verbos regulares como *romper*.

En relación con los contenidos culturales, los alumnos pueden comparar todo ello con lo que ocurre en sus propias culturas.

<http://cvc.cervantes.es>

Alguns investigadores, como por exemplo Allen (apud Marta Higuera, 2009: 123), não consideram as atividades de escolha múltipla adequadas para trabalhar o léxico. No entanto, pensamos que o exercício pode ter duas opções e/ou utilizar frases onde as unidades fraseológicas estejam inseridas.

1- ¿Qué significan las frases hechas a continuación? Elige la opción correcta.

a) “poner toda la carne en el asador”

_____ Cumplir con sus obligaciones.

_____ Hacer todo lo posible para conseguir algo.

b) “ser de carne y hueso”

____ Ser sensible como todos los humanos a los acontecimientos y sensaciones de la vida diaria.

____ Ser trabajador como todos los humanos.

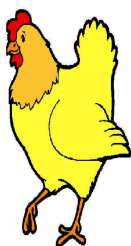
2- Explica las frases a continuación.

a) *¡No pienses que no me duele, también yo soy de carne y hueso!*

b) *¡En cada actuación pone toda la carne en el asador!*

Podemos pedir aos alunos que procurem na sua língua materna as frases correspondentes às trabalhadas na sala de aula. Nesse momento será oportuno verificar que por vezes não existem correspondências, noutros casos a que mais se assemelha na forma não o é no significado, nem se aplica no mesmo contexto e, noutros casos, pode existir uma versão na língua materna (*de carne y hueso/de carne e osso*).

Outra possibilidade, a este nível de ensino (A1), é a de utilizar uma tabela com duas colunas, numa colocar imagens representativas das frases feitas a abordar e noutra, as referidas frases feitas e pedir aos alunos que associem a imagem à frase feita correspondente.



Tener piel de gallina

Por la boca muere el pez



Cortar el bacalao

A seguir, seria interessante explicar cada frase, levar os alunos à descoberta do seu significado.

Distribuir-se-ia uma frase feita a cada grupo de alunos (não mais de três) e elaborariam um texto escrito descrevendo um contexto adequado onde a referida unidade fraseológica pudesse ser aplicada. Cada grupo leria o seu texto, se algum texto não espelhasse o significado da frase feita, permitiria novo esclarecimento.

Outra atividade interessante seria dividir a turma em grupos e pedir aos alunos a representação de uma frase feita, ou seja, com um texto escrito pelos alunos, socorrendo-se de um diálogo por exemplo, os aprendentes podiam apresentar aos colegas a sua interpretação da frase em estudo.

Outra possibilidade seria a de apresentar várias frases feitas, com espaços a preencher, com a listagem de palavras possíveis para os completar. Por exemplo:

1- Completa las frases hechas con las palabras a continuación: carnes; blanco; merluza; hueso; chicha; canon; tomate; carne; migas; costilla.

- a) “ponerse como un _____”;
- b) “estar hecho _____”;
- c) “_____ como la leche”;
- d) “ni _____ ni bacalao/limones” ;
- e) “coger una _____”;
- f) “carne de _____”;
- g) “metido en _____”;
- h) “de _____ y hueso”
- i) “dar en _____”
- j) “_____ derecha”

Após a conclusão deste trabalho de preenchimento lacunar deve existir um momento de exploração das frases feitas e a descoberta de contextos possíveis de utilização das referidas unidades lexicais.

Serradilla Castaño refere que um dos documentos a utilizar em sala de aula é a música, pois fazem parte do tempo livre do aprendente e permite um elo entre o mundo escolar e o social (apud Serradilla Castaño, 2000: 659). Os jornais permitem um manancial de textos atuais e revelam a forma de falar da comunidade e ao compreendê-los, é em certa medida compreender o mundo em que se vive, segundo Serradilla Castaño (2000: 659). Será possível ao professor escolher canções e/ou textos de jornais onde surjam frases feitas e pedir aos alunos que tentem descobrir o seu significado, partindo por exemplo do contexto. Utilizando por exemplo a canção “*Para crecer debemos comer*”⁶⁵, pode o professor levar os alunos à descoberta de frases feitas relacionadas com a referida música.

Serradilla Castaño (2000: 659) apresenta outros documentos reais a utilizar em sala de aula: excertos gravados de programas de rádio, que possibilitam a repetição. A publicidade, dado que se joga com a linguagem constantemente, onde se pode descobrir se a frase feita está a ser utilizada em sentido literal ou figurada, algo bastante útil para os aprendentes. Será interessante a criação de anúncios publicitários com recurso às frases feitas. A apresentação destes trabalhos será muito prático e enriquecedor. Serradilla Castaño (2000: 659) considera fundamental o trabalho do aluno na descoberta das frases feitas, que não basta reconhecê-las, percebê-las, devem mesmo ser assimiladas e utilizadas em orações e/ou em textos, mais ou menos complexos, dependendo do nível de ensino do aluno. O professor pode utilizar um programa da televisão espanhola de culinária chamado “*Com las manos en la masa*” e até o próprio nome do programa, uma frase feita, pode ser explorado neste âmbito⁶⁶.

Segundo esta autora o contacto com estas frases feitas permitirá ao aluno a descoberta de um novo espaço cultural e permite a compreensão de um povo diferente do seu. Serradilla Castaño (2000: 660) apresenta na sua comunicação⁶⁷ a exploração dos

⁶⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=vZq5aNISobs> [consultado em 20 de setembro, às 16h]

⁶⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=Ak4WXx4zXig> [consultado em 20 de setembro, às 17h]

⁶⁷ (Serradilla Castaño, 2000: 659, 660).

seguintes temas: o mundo do toureio; expressões ligadas à História de Espanha; com a Geografia do país e com as crenças religiosas e refere que a abordagem das frases feitas permitem ver a nova língua de uma nova perspetiva, com um conhecimento mais profundo da realidade em que vivem os falantes nativos.

6.2. Atividades propostas para sétimo ano, A1

A atividade acima apresentada e os tipos de atividades descritos poderiam ser incluídos na unidade didática sobre a alimentação, que a seguir se revela e foi aplicada por nós ao sétimo ano de escolaridade na Escola Secundária Campos Melo, em cinco aulas de 45 minutos cada.



Español I 7º B

Profesora orientadora: Sandra Espírito Santo

Profesora en prácticas: Lúcia Soeiro

Profesor Doctor: Francisco Fidalgo

Unidad 7

«Dime lo que comes»



Plano da primeira e segunda aulas - Unidade 7, 7º ano

GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO

2012/2013

Español I Grupo 7ºB

PLANTILLA DE CLASE OBSERVADA 19 de febrero de 2013

Objetivos	Contenidos				Actividades/ Metodologías	Materiales	Tiempo	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales				
Aprender el nombre de los alimentos y de las bebidas.	Alimentos y bebidas: legumbres, patata, zumo, la leche, ...)	Comer sano		Contraste de género en español y en portugués (la leche, la sal...)	Audición y explotación de la canción: «Para crecer debemos comer».	Canción: «Para crecer debemos comer»	5	Puntualidad
Contactar con el género gramatical de algunos alimentos					Relleno de la letra de la canción.	Video: «Para crecer debemos comer»	5	Observación directa
						Ficha de trabajo: «Para crecer debemos comer»	10	Comportamiento
Contactar con los horarios de las comidas en España		Las comidas Y sus horarios en España			Construcción de la pirámide alimenticia	Pirámide y alimentos en fieltro	15	Interés
							5	Empeño
Recordar la sintaxis del verbo gustar					Resolución de ejercicios del libro de texto		10	Participación oral
Aprender cómo expresar gusto.			Expresar gusto			Cuaderno diario	15	Registros escritos
Aprender las expresiones para expresar acuerdo y desacuerdo.			Expresar acuerdo y desacuerdo	Adverbios de afirmación y de negación: Sí, no, también, tampoco	Lectura de un texto Registro escrito	Libro de texto (Ahora español! 1, Areal Editores (páginas 86 y 87))	15	



ESPAÑOL, I

Unidad didáctica 7 – «Dime lo que comes»
Identificación del plan - Lecciones n.º 49 y 50
Identificación del grupo 7º B
Aula - 28
Fecha – 19 de febrero de 2013



Sumario: Los alimentos. La pirámide alimenticia.

Repaso del verbo gustar. Expresar gusto. Expresar acuerdo y desacuerdo.
Las comidas y sus horarios en España.

Desarrollo de la clase

La profesora empezará la clase saludando a los alumnos, pasando lista y escribiendo la fecha y el número de la lección.

En el primer momento de la clase se escuchará la canción «Para crecer debemos comer», de la Junta de Andalucía. Se repartirá una ficha con la letra de la canción con algunos huecos que los alumnos rellenarán con el vocabulario a estudiar en clase (ejemplos: garbanzos, tomate, lechuga,...) (Anexo 1 y 1 a). Con esta actividad la profesora intentará que los alumnos descubran el tema de la unidad: La alimentación.

Los alumnos y la profesora discutirán la importancia de comer sano.

Después, con la ayuda de la profesora y utilizando el vocabulario nuevo, los alumnos harán la pirámide alimenticia. En la pizarra se colocará la base de la pirámide y cada alumno por su turno tendrá que pegar en la pirámide, el alimento que le toque y así la irán construyendo. La profesora llamará a la atención a los alumnos para que se fijen en las diferentes secciones y que comprueben que su tamaño está relacionado con la cantidad de alimentos que tienen que comer al día.

A continuación los alumnos realizarán el ejercicio 2 del libro de texto *¡Ahora español!* (Anexo 2). El conjunto de alimentos y bebidas incluirá nombres con diferente género en español y en portugués. (Ejemplos: la leche, la sal...). La profesora llamará atención a los alumnos para ello.

A continuación será leído y explotado el texto, «Los horarios y las comidas en España». Serán los alumnos con la ayuda de la profesora que rellenarán y descubrirán las diferencias entre España y Portugal al respecto de las comidas y sus horarios (Anexo 3 y 3a).

Luego, los alumnos expresarán gusto con los alimentos y así se repasará la sintaxis del verbo gustar. Se registrarán algunas frases en la pizarra y en los cuadernos de los alumnos. (Ejemplos: Me gusta el chocolate. Te gustan las manzanas. Nos gustan los cereales con leche. No me gustan las piñas.)

A continuación se hará un ejercicio de comprensión auditiva (Ejercicio 3 – Anexo 2). Los alumnos comprenderán como expresar acuerdo o desacuerdo con la ayuda de la profesora. Harán preguntas a su compañero sobre sus gustos alimentares. Se registrarán algunas frases de los alumnos. (Ejemplos: 1- Me gusta comer plátanos. ¿Y a ti? A mí también./A mí no. 2- No me gusta el bacalao. ¿Y a ti? A mí sí./A mí tampoco. La profesora explicará la diferencia entre las formas de expresar acuerdo en la negativa en portugués y en español: «também não»/«tampoco»

Como deberes los alumnos deberán leer el texto de la página 90, buscar en el diccionario las palabras que no conocen y hacer el ejercicio 2, de la página 91, del Libro de texto *¡Ahora español!* (Anexo 4).

En el final de la clase, se escribirá el sumario.

Referencias bibliográficas, electrónicas o cualquier otro tipo de recurso:

Pacheco, Luísa (2012): *¡Ahora español!*1, Nivel 1, 7º ano Areal Editores

Diccionario Porto Editora de la Lengua Española (2007): Vox. Barcelona Porto Editora.

García, Juliana Ortega, (1998): *¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!*, Ministério da Educação, Lisboa.

Internet:

http://videoele.com/A2_Medidas_y_envases.html

http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=index_01272&myfid=&from=search

<http://lema.rae.es/dpd/>

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2010/02-10a.pdf?documentId=0901e72b80b4b31e>

2012/2013

Nombre y apellidos _____ Nº: ____ Fecha: __/__/2013

Anexo 1

Español I

Ficha informativa y de trabajo



Para crecer, debemos comer,
de todo un poco y masticar bien. (2 veces)

Si alguien te pregunta

¿qué quieres comer?

con arte, con gracia,

debes responder:

(estribillo)

1

Con una cuchara me he de comer
potaje, _____ (1), _____ (2) o
_____ (3).

Verduritas crudas para acompañar.

_____ (4), _____ (5),

_____ (6) y ya está.

(estribillo)

3

Por las mañanas no debe faltar,
Un buen desayuno con _____ (10) y
“tostás”.

Si eso no te gusta lo puedes cambiar
por _____ (11), por _____ (12) o
algún _____ (13).

(estribillo)

2

Y como segundo no estaría mal
_____ (7) o _____ (8) y un
poquito de _____ (9).

Comer muchas grasas nos sienta fatal,
resulta indigesto y nos hace engordar...

4

Come menos “chuches” (14) no sirven
“pa ná”
cámbialas por frutas que alimentan más
te dan energía, te hacen saltar,
sentirte contento y poder estudiar...

5

Una cosita debes recordar,
todo lo que comes no te nutre igual,
cada alimento tiene algo especial,
saber combinarlos resulta esencial.

(estribillo)

6

Hidratos y grasas energía dan,
calcio y proteínas muy fuerte te harán
Si las vitaminas te van a liar
con fruta y verdura no van a faltar...

7

Esta cancioncita puedes tararear
cuando una cosita vayas a “zampar”,
y si lo que comes, no va a alimentar,
¡cámbialo por algo que te nutra más!

(estribillo)

8

Díselo a tu primo, díselo a tu “cuñado”,
también a tus papis, al compi de al “lao”,
que para estar sanos debemos comer,
de todo un poquito y masticar bien...

Junta de Andalucía, Consejería de Salud y bienestar social

Vídeo clip in youtube <http://www.nutricion.pro/27-03-2012/comida-sana/canciones-para-crecer-debemos-comer>



Potaje – _____
“tostás” – _____
“chuches” - _____

“pa ná” – _____
tararear - _____
“zampar” - _____

Respostas (anexo 1a)

1

Con una cuchara me he de comer
potaje, garbanzos (1), paella (2) o puré (3).
Verduritas crudas para acompañar.
aceite (4), tomate (5), lechuga (6) y ya
está.

2

Y como segundo no estaría mal
pescadito (7) o carne (8) y un poquito de
pan (9).
Comer muchas grasas nos sienta fatal,
resulta indigesto y nos hace engordar...

3

Por las mañanas no debe faltar,
Un buen desayuno con leche (10) y
“tostás”.
Si eso no te gusta lo puedes cambiar
por fruta (11), por zumos (12) o algún
cereal (13)

4

Come menos “chuches” (14) no sirven “pa
ná”
cámbialas por frutas que alimentan más
te dan energía, te hacen saltar,
sentirte contento y poder estudiar...

“Potaje” – Guiso hecho con legumbres,
verduras y otros ingredientes.

“tostás” – Tostadas.

“chuches” - Chucherías.

“pa ná” – para nada.

“tararear” – cantar una canción o imitar
los sonidos de una melodía con la voz sin
articular bien las palabras y en voz baja.

“Zampar” – comer mucho y con avidez.



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO



2012/2013

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO

Español I

Anexo 2

UNIDAD
7

DIME LO QUE COMES

¡ASÍ SE HABLA!

A DIME LO QUE COMES

Ahora actividades p. 42

1 Observa la pirámide de la alimentación saludable.

Relaciona los grupos de alimentos de los recuadros con las secciones de la pirámide.

a

- uvas
- fresas
- manzanas
- plátanos
- melocotones

c

- lechuga
- zanahorias
- tomate
- pimiento
- judías verdes

d

- alubias
- garbanzos
- guisantes
- lentejas

b

- pan
- arroz
- patatas
- harina
- pasta

e

- sardina
- pollo
- pavo
- merluza
- bacalao

f

- queso
- mantequilla
- yogures
- leche

g

- ternera
- buey
- chorizo
- salchichas
- jamón serrano

¡OJO!

Comidas
desayuno
comida
merienda
cena

DIME LO QUE COMES **UNIDAD 7**




Tarea final:
Crea un diálogo en un restaurante.

2 Escribe el nombre de:

<p>a. dos legumbres</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>c. dos verduras</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>b. dos frutas</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>d. dos productos lácteos</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

EXCLUSIVO PROFESORA

- Dossier del Profesor
- Ahora actividades p. 42
- ¡Ahora diviértete!
- Slide digital 7

Ex. 3

a. pollo asado; arroz; / guisantes.
 b. filetes de ternera; huevos; / garbanzos; lentejas.
 c. pescado; pastas; / conejo; pimientos.

3 Tres jóvenes hablan de lo que les gusta comer. Escucha lo que dicen y completa los recuadros.

a



😊 _____

☹ _____

b



😊 _____

☹ _____

c



😊 _____

☹ _____

4 Y a ti ¿qué te gusta comer? Habla con tus compañeros/as.

😊 Me gustan los cereales. ¿Y a ti?

☹ A mí no.

😊 A mí también.

☹ No me gustan los pimientos. ¿Y a ti?

😊 A mí sí.

☹ A mí tampoco.

ochenta y siete **87**

Fotografias da pirâmide construída pelos alunos – Anexo 2











2012/2013

Nombre y apellidos _____ N.º: ____ Fecha: __/__/2013

Anexo 3

Español I

Ficha informativa y de trabajo

Los horarios y las comidas en España



En España desayunamos antes de ir al colegio o al trabajo, entre las siete y las nueve de la mañana. El desayuno no es gran cosa; tomamos un café con leche y algo ligero: unas galletas o una tostada con aceite de oliva. También es costumbre tomar un zumo de naranja.

A media mañana, entre las once menos cuarto y las once y media hacemos una pausa y tomamos un café o una infusión. Las personas que no han comido nada en el desayuno toman algo más: un pincho de tortilla, unos churros o un bocadillo.

La comida más importante del día es la del mediodía, que se hace entre las dos y las tres de la tarde. Se toma un primer plato, normalmente una sopa, una ensalada o unas

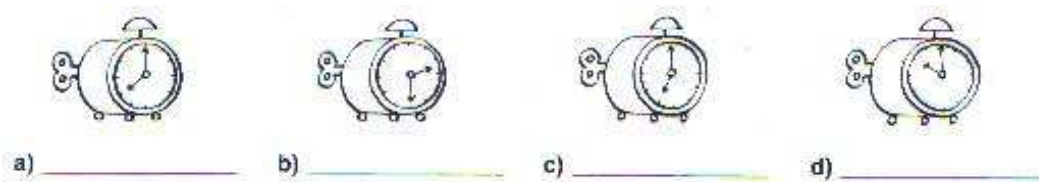
verduras; un segundo plato con carne o pescado y un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche.

A media tarde, entre las cinco y cuarto y las siete, los niños meriendan: un bocadillo, un bollo o algo de fruta. Por lo general, los adultos que meriendan toman algo ligero: un yogur, un zumo o un vaso de leche.

Cenamos entre las nueve y las diez y media de la noche. La cena consiste en uno o dos platos y un postre. Es bastante más ligera que la comida del mediodía y se prefiere comer verdura, ensalada, huevos o pescado porque son alimentos más digestivos.

in <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/>

1 – ¿Sabrías decir el nombre de las comidas en España?



in *¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!*, Juliana Ortega García, Ministério da Educação, Lisboa, (1998).

2- Completa la tabla que viene a continuación con el nombre de las comidas y los alimentos que solemos comer en cada una.

Comidas	¿Qué solemos comer?

Quadro preenchido (parte do anexo 3 a)

Comidas	¿Qué solemos comer?
Desayuno	café con leche galletas o una tostada con aceite de oliva zumo de naranja
Almuerzo	un café o una infusión un pincho de tortilla, unos churros o un bocadillo
Comida	una sopa una ensalada o unas verduras un segundo plato con carne o pescado un postre: fruta o algo dulce como flan o arroz con leche.
Merienda	un bocadillo, un bollo o algo de fruta un yogur, un zumo o un vaso de leche
Cena	verdura, ensalada, huevos o pescado



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO



2012/2013

Fecha: 19/02/2013

Español I

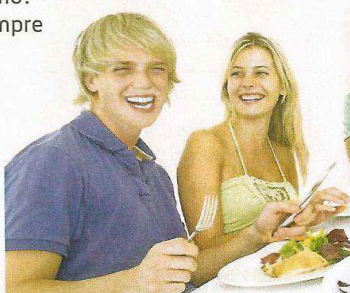
Anexo 4

¿LO HAS CAPTADO?

1 Mira el texto e identifica los nombres de los personajes.

Una cena entre amigos

Camarero – Buenos días.
Ian – Buenos días. ¿Puede traernos el menú, por favor?
Camarero – Sí, aquí está.
Luna – ¿Qué vais a pedir de primer plato?
Ian – Yo quiero gambas al ajillo, calamares, pimientos de padrón y patatas bravas.
Mar – ¿Qué dices? ¿Es para todos?
Ian – No, es solo para mí. No he merendado nada... Me estoy muriendo de hambre.
Luna – Yo no quiero nada picante porque me salen espinillas.
Mar – Yo tampoco. ¿Pedimos una ensalada de tomate y queso con orégano para las dos?
Luna – Vale. Una ensalada.
Ángel – Pues... para mí... mejillones a la catalana.
Camarero – ¿Y para beber?
Ian – Zumo de naranja natural para todos.
...
Camarero – ¿Qué van a comer de segundo?
Mar – Yo quiero una merluza a la plancha.
Luna – Para mí puede ser ternera en su salsa.
Ángel – Yo voy a querer paella valenciana.
Mar – Y tú, Ian, ¿qué vas a pedir?
Ian – Yo no voy a pedir nada. No me entra nada más. Estoy llenísimo.
Mar – ¡Claro! ¡Con todo lo que has comido!
Luna – ¡Comes con los ojos!
...
Camarero – ¿Qué van a tomar de postre?
Mar – Para mi amiga y para mí puede traernos dos rodajas de sandía.
Ángel – Yo quiero tarta casera.
Camarero – ¿Es todo?
Ian – No, espere. Quería unas natillas.
Mar – Pero... ¿no has dicho que estabas llenísimo?
Ian – Pues... euhh... es que para el postre ¡siempre hay sitio!
Mar y Luna – ¡Qué goloso!
...
Luna – Por favor, ¿puede traernos la cuenta?
Camarero – Sí, se la traigo ahora mismo. ¿Cómo van a pagar? ¿En efectivo o con tarjeta?
Luna – En efectivo.



90 noventa

DIME LO QUE COMES UNIDAD 7

2 Lee el texto y completa el menú.

Restaurante *El Pinchito*



Primer plato
Gambas al ajillo

Segundo plato
Ternera en su salsa

Postre
Tarta casera

Bebidas
Vino
Cerveza



3 Señala a quién se refieren las siguientes frases. Pueden referirse a más de uno.

	Ian	Luna	Mar	Ángel
a. Pide de primero platos picantes.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. De primero toma ensalada.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. De segundo pide pescado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. De segundo come carne.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. De segundo toma arroz.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
f. De segundo no come nada.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Pide postre.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

EXCLUSIVO PROFESOR/A

Ex. 2
Primer plato – l. 5, 9, 12
Segundo plato – l. 17, 18, 19
Postre – l. 26, 27, 29

Ex. 3
Ian – a; f; g. Mar – b; c; g.
Luna – b; d; g. Ángel – e; g.

Ex. 4
a. F c. F e. F g. F
b. V d. F f. V

4 Di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Después corrige las falsas.



a. ☐ Ian elige el primer plato para todos.

b. ☐ Luna no tolera las comidas picantes.

c. ☐ Luna y Ángel comen ensalada de primero.

d. ☐ Ian de segundo pide merluza a la plancha.

e. ☐ Luna y Mar piden lo mismo de segundo.

f. ☐ Ian, a pesar de estar lleno, pide postre.

g. ☐ Luna paga la cuenta con tarjeta.

5 Completa los recuadros con expresiones del texto.

Pedir el menú	Pedir un plato	Pedir la cuenta

noventa y uno **91**

PLANTILLA DE CLASE OBSERVADA 21 de febrero de 2013





ESPAÑOL, I

Unidad didáctica 7 – «Dime lo que comes»

Identificación del plan - Lección n.º 51

Identificación del grupo 7º B

Aula - 28

Fecha – 21 de febrero de 2013



Sumario: Expresar gusto, acuerdo y desacuerdo.

Desarrollo de la clase

La profesora empezará la clase saludando a los alumnos, pasando lista y escribiendo la fecha y el número de la lección.

3 min.

A continuación, los alumnos, con la ayuda de la profesora, escribirán el sumario de la última clase repasando los contenidos impartidos la última clase. Escribiendo la palabra *Alimentación* en la pizarra, se hará un repaso del nombre de algunos alimentos: plátano, manzana, fresa, calabaza, alubias, pescado, carne... y de las comidas: desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena.

10 min.

Luego se corregirán los deberes, pregunta 2 de la ficha de trabajo: «Los horarios y las comidas en España» (Anexo 1 y 1a).

8 min.

A continuación se hará un ejercicio de comprensión auditiva (Ejercicio 3 – Anexo 2). Los alumnos comprenderán como expresar acuerdo o desacuerdo, con la ayuda de la profesora, haciendo y contestando a preguntas sobre sus gustos alimentares. Se registrarán en la pizarra algunas frases de los alumnos (Ejemplos: 1- Me gusta comer plátanos. ¿Y a ti? A mí también./A mí no. 2- No me gusta el bacalao. ¿Y a ti? A mí sí./A mí tampoco) para que los alumnos identifiquen las diferencias con relación al portugués de las formas de expresar acuerdo en la negativa en portugués y en español: «também não»/«tampoco».

5 min.

14 min

Como deberes los alumnos leerán el texto de la página 90, buscarán en

el diccionario las palabras que no conocen y harán el ejercicio 2, de la página 91 del Libro de texto *¡Ahora español!1* (Anexo 3).

Al final de la clase se escribirá el sumario.

2 min.

3 min.

PLANTILLA DE CLASE OBSERVADA 26 de febrero de 2013

Objetivos	Contenidos			Actividades/ Metodologías	Materiales	Tiempo	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Gramaticales				
Escuchar el diálogo «Tres jóvenes hablan de lo que les gusta comer»		Expresar gusto, acuerdo y desacuerdo,	Adverbios de afirmación y negación: Sí, no, también, tampoco	Resolución de la ficha informativa y de trabajo «Expresar gusto, acuerdo y desacuerdo»	CD audio ¡Ahora español! 1, Areal Editores	3 min.	Puntualidad
Leer el texto «La cena entre amigos»	Platos españoles: paella valenciana; fabada asturiana, caldo gallego y gazpacho.	Pedir algo en un restaurante			Ficha de trabajo «Expresar gusto, acuerdo y desacuerdo»	10 min.	Observación directa
Desarrollar la oralidad: comprensión y expresión.	Tapas: patatas bravas; pulpo a la gallega; gambas al ajillo...	Platos españoles: paella valenciana;	Preterito Perfecto Indicativo (Presente de Haber + Participio pasado e verbos regulares e irregulares)	Corrección de los deberes	Deberes: Libro de texto ¡Ahora español! 1, Areal Editores (páginas 91 y 92)	12 min.	Comportamiento
Aprender el nombre de algunos platos típicos españoles y algunos dulces	De primero la gallega; gambas al ajillo...	Platos valencianos: paella valenciana;		Lectura y explotación del texto: «La cena entre amigos»	Pizarra y rotuladores	20 min.	Interés
	De segundo	Patatas bravas; pulpo a la gallega; gambas al ajillo...			Cuaderno diario	10 min.	Empeño
Aprender la morfología y los usos del Preterito Perfecto	Postre	Marcadores temporales: En esta semana, este verano, hoy, nunca, ya...		Resolución de algunos ejercicios del libro de texto	Bolígrafo, lápiz, goma	10 min	Participación oral
	Postres: natillas; arroz con leche, crema catalana, macedonia, pastel, tarta...	Hablar de acciones pasadas		Ahora español! 1, Areal Editores	Libro de texto ¡Ahora español! 1, Areal Editores (páginas 91 y 92)	15 min.	Registros escritos
Contactar con el adverbio <i>muy</i> y el adverbio/adjetivo <i>mucho</i> .			Adverbio <i>muy</i>	Visionado y explotación de la presentación prezi o powerpoint «Preterito Perfecto»			
Consolidar los contenidos estudiados		Adverbio/adjetivo <i>mucho</i>		Participación en un juego de construcción de frases con los contenidos estudiados en clase	«Frases en Pretérito Perfecto»	10 min.	

ESPAÑOL, I

Unidad didáctica 7 – «Dime lo que comes»
 Identificación del plan - Lecciones n.º 52 y 53
 Identificación del grupo 7º B
 Aula - 28
 Fecha – 26 de febrero de 2013



Sumario:

Expresar acuerdo y desacuerdo. Usos de *muy* y *mucho*.
 Lectura y explotación del texto: «Una cena entre amigos».
 Pedir en un restaurante: el menú del día - primer plato, segundo plato y postre.
 Pretérito Perfecto: morfología y usos. Ejercicios.

Desarrollo de la clase

La profesora empezará la clase saludando a los alumnos, pasando lista y escribiendo la fecha y el número de la lección.

3 min.

A continuación, los alumnos, con la ayuda de la profesora, escribirán el sumario de la última clase repasando los contenidos impartidos la última clase.

10 min.

A continuación se escuchará el diálogo «Tres jóvenes hablan de lo que les gusta comer» (CD ¡Ahora español! 1, Areal Editores) para repasar como expresar gusto. Se hará la resolución de la ficha de trabajo «Como expresar acuerdo y desacuerdo» (Anexo 1 y 1 a) para que los alumnos comprendan como expresar acuerdo o desacuerdo, con la ayuda de la profesora. Al explotar la ficha de trabajo se pedirá a los alumnos que identifiquen las diferencias con relación al portugués de las formas de expresar acuerdo en la negativa en portugués y en español: «também não»/«tampoco». La profesora intentará que los alumnos descubran el uso de «muy» y «mucho» en frases que expresen gusto, acuerdo y desacuerdo. Estas frases se registrarán en la pizarra y en los cuadernos diarios de los alumnos.

12 min.

20 min.

10 min.

10 min

Luego se corregirán los deberes: lectura del texto de la página 90 y la resolución del ejercicio 2, de la página 91 del Libro de texto ¡Ahora español! 1 (Anexo 2 y 2 a). Se hará la explotación del texto «Una cena entre amigos». Los alumnos contactarán con las expresiones de pedir en un restaurante: el menú, un plato, la cuenta y aprenderán las diferencias entre España y Portugal: de primero, de segundo y de postre. Se resolverán los ejercicios de la página 91 (2 y 5) y de la página 92, ejercicio 1.

15 min.

Al final de la explotación del texto: «Una cena entre amigos» se observará los ejemplos de las formas verbales del pretérito perfecto de indicativo presentes. Luego se visionará y explotará una presentación Prezi o

10 min

Powerpoint «Pretérito Perfecto» (Anexo 3). Se repartirá a los alumnos una ficha informativa con la explicación de este tema gramatical.

Para repasar el tema de la unidad se proyectarán imágenes de alimentos para que los alumnos redacten frases utilizando el «Pretérito Perfecto», «muy» y «mucho». Estas frases se registrarán en la pizarra y en los cuadernos diarios de los alumnos.

Al final de la clase se escribirá el resumen.



Referencias bibliográficas, electrónicas o cualquier otro tipo de recurso:

Pacheco, Luísa y Barbosa, Maria José Libro de texto: *¡Ahora español!1*, Areal Editores.

Diccionario Porto Editora de la Lengua Española, Vox. (2007) Barcelona Porto Editora

Castro, Francisca *Uso de la gramática española – elemental* (17ª reimpresión). (2007) Madrid Edelsa.

Pacheco, Luísa *Mi Gramática Práctica 1 – 7º ano*. (2011) Maia. Areal Editores;

Pacheco, Luísa *Mi Gramática Práctica 2 – 8º ano*. (2012) Maia. Areal Editores;

Bueso, Isabel et al., (2007) Prisma Comienza. Madrid: Editorial Edinumen

http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=index_01272&myfid=&from=search

<http://lema.rae.es/dpd/>

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2010/02-10a.pdf?documentId=0901e72b80b4b31e>

Nombre y apellidos _____ Nº: ____ Fecha: __/__/2013

Anexo 1

Español I

Ficha informativa y de trabajo

<input type="radio"/>	
<input type="radio"/>	Juan y Carmen son hermanos con gustos diferentes.
<input type="radio"/>	A Juan le gusta comer patatas fritas con mucha sal, huevos fritos y salchichas. No le gustan las verduras y tampoco le gustan las legumbres.
<input type="radio"/>	A Carmen le encantan las manzanas, las naranjas y las cerezas. Le gusta mucho el arroz con pollo de su mamá
<input type="radio"/>	y también le gustan bastante las verduras.
<input type="radio"/>	A Juan y a Carmen les gusta desayunar cereales, siempre con la leche fría.
<input type="radio"/>	¿Y a ti?
<input type="radio"/>	
<input type="radio"/>	
<input type="radio"/>	
<input type="radio"/>	

1- Rellena la tabla que viene a continuación, contestando a estas preguntas:

¿Qué le gusta(n)?...

...a él?	...a ella?	¿Qué te gusta?
<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____
<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____	<input type="radio"/> _____

¡Vamos a aprender!

a)



A mí tampoco



No me gusta
comer sopa. ¿Y a
ti?

b)

A mí sí.



c)

Yo también.



Como
siempre
verduras.



d)



Yo no.

e)



A mí también.



¡Me gustan muchísimo las galletas!

f)



A mí no.

g)

Yo tampoco.



No tomo
café.



h)



Yo sí.

2 – Di se estás de acuerdo o no con las frases a continuación:

- a) No me gusta el invierno. _____
- b) Nosotros leemos todos los días. _____
- c) Les gustan mucho los deportes. _____
- d) No quiero salir, estoy cansada. _____

3 - ¿Ya lo sabes?

Expresar acuerdo:

Expresar desacuerdo:

Quadro preenchido (anexo 1 a)

...a él?	...a ella?	¿Qué te gusta?
<input type="checkbox"/> patatas fritas con mucha sal. <input type="checkbox"/> huevos fritos <input type="checkbox"/> salchichas	<input type="checkbox"/> las manzanas, las naranjas y las cerezas <input type="checkbox"/> arroz con pollo <input type="checkbox"/> las verduras	<input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____

- 2- a) A mí tampoco./A mí sí.
 b) yo no./yo sí./Nosotros también.
 c) A mí no./ A mí sí.
 d) Yo tampoco./ Yo sí.

3 - ¿Ya lo sabes?

Expresar acuerdo: «A mí tampoco»; «Yo también»; «A mí también» y «Yo tampoco».

Expresar desacuerdo: «A mí sí»; «yo no»; «A mí no» y «Yo sí».

2012/2013

26/02/2013

Español I


Anexo 2

¿LO HAS CAPTADO?

1 Mira el texto e identifica los nombres de los personajes.

Una cena entre amigos


Camarero – Buenos días.
Ian – Buenos días. ¿Puede traernos el menú, por favor?
Camarero – Sí, aquí está.
Luna – ¿Qué vais a pedir de primer plato?
Ian – Yo quiero gambas al ajillo, calamares, pimientos de padrón y patatas bravas.
Mar – ¿Qué dices? ¿Es para todos?
Ian – No, es solo para mí. No he merendado nada... Me estoy muriendo de hambre.
Luna – Yo no quiero nada picante porque me salen espinillas.
Mar – Yo tampoco. ¿Pedimos una ensalada de tomate y queso con orégano para las dos?
Luna – Vale. Una ensalada.
Ángel – Pues... para mí... mejillones a la catalana.
Camarero – ¿Y para beber?
Ian – Zumo de naranja natural para todos.
...
Camarero – ¿Qué van a comer de segundo?
Mar – Yo quiero una merluza a la plancha.
Luna – Para mí puede ser ternera en su salsa.
Ángel – Yo voy a querer paella valenciana.
Mar – Y tú, Ian, ¿qué vas a pedir?
Ian – Yo no voy a pedir nada. No me entra nada más. Estoy llenísimo.
Mar – ¡Claro! ¡Con todo lo que has comido!
Luna – ¡Comes con los ojos!
...
Camarero – ¿Qué van a tomar de postre?
Mar – Para mi amiga y para mí puede traernos dos rodajas de sandía.
Ángel – Yo quiero tarta casera.
Camarero – ¿Es todo?
Ian – No, espere. Quería unas natillas.
Mar – Pero... ¿no has dicho que estabas llenísimo?
Ian – Pues... euhh... es que para el postre ¡siempre hay sitio!
Mar y Luna – ¡Qué goloso!
...
Luna – Por favor, ¿puede traernos la cuenta?
Camarero – Sí, se la traigo ahora mismo. ¿Cómo van a pagar? ¿En efectivo o con tarjeta?
Luna – En efectivo.




90 noventa

2 Lee el texto y completa el menú.

Restaurante *El Pinchito*

 <p>Primer plato <i>Gambas al ajillo</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Segundo plato <i>Ternera en su salsa</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Postre <i>Tarta casera</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Bebidas <i>Vino</i></p> <p><i>Cerveza</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---



3 Señala a quién se refieren las siguientes frases. Pueden referirse a más de uno.

	Ian	Luna	Mar	Ángel
a. Pide de primero platos picantes.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. De primero toma ensalada.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. De segundo pide pescado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. De segundo come carne.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. De segundo toma arroz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
f. De segundo no come nada.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Pide postre.	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

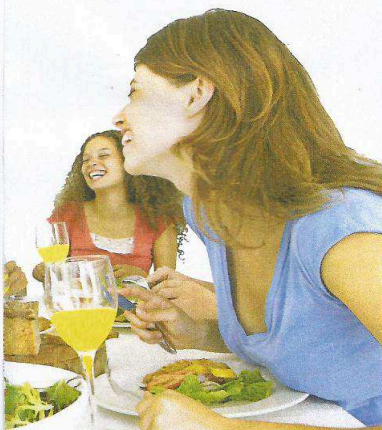
EXCLUSIVO
PROFESOR/A

Ex. 2
Primer plato – l. 5, 9, 12
Segundo plato – l. 17, 18, 19
Postre – l. 26, 27, 29

Ex. 3
Ian – a; f; g. Mar – b; c; g.
Luna – b; d; g. Ángel – e; g.

Ex. 4
a. F c. F e. F g. F
b. V d. F f. V

4 Di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Después corrige las falsas.



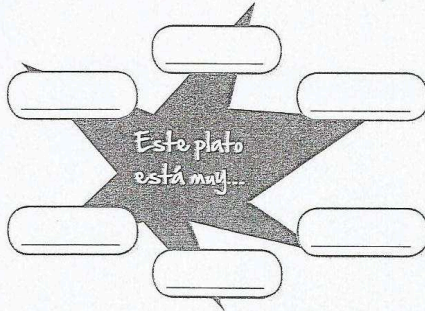
- ☐ Ian elige el primer plato para todos.
- ☐ Luna no tolera las comidas picantes.
- ☐ Luna y Ángel comen ensalada de primero.
- ☐ Ian de segundo pide merluza a la plancha.
- ☐ Luna y Mar piden lo mismo de segundo.
- ☐ Ian, a pesar de estar lleno, pide postre.
- ☐ Luna paga la cuenta con tarjeta.

5 Completa los recuadros con expresiones del texto.

Pedir el menú	Pedir un plato	Pedir la cuenta

1 Completa con las palabras del recuadro.

bueno caliente salado dulce
pan picante lechuga rico
azúcar queso chocolate fruta



2 El cocinero Esteban es todo lo contrario al cocinero Vicente. Completa el texto sobre Esteban.

Vicente

Tiene poco talento. Trabaja poco.
Habla poco con sus clientes.
Sus platos son poco conocidos.
Ha ganado pocos premios.
Su restaurante es poco acogedor.

Esteban

Tiene ¹ _____ talento. Trabaja ² _____.
Habla ³ _____ con sus clientes. Sus platos son
⁴ _____ conocidos. Ha ganado ⁵ _____
premios. Su restaurante es ⁶ _____
acogedor.

3 Contesta a María según tus propios gustos y opiniones.

María	Tú
a. A mí no me gustan nada las lentejas.	
b. Yo estudio mucho todos los días.	
c. Yo no sé cocinar muy bien.	
d. A mí me gusta bastante ver la televisión.	
e. Yo soy muy ordenada.	
f. No me gusta lavar los platos después de comer.	

MUY + adjetivo	Muy bueno
MUCHO/A/OS/AS + nombre	Mucha agua
VERBO + mucho	Dormir mucho

	Expresar acuerdo	Expresar desacuerdo
Como pescado. Me gusta el pescado.	Yo también. A mí también.	Yo no. A mí no.
No tomo café. No me gusta el café.	Yo tampoco. A mí tampoco.	Yo sí. A mí sí.

Anexo 3

26-02-2013

«No he merendado nada...»	«¡Con todo lo que has comido!»	«¿no has dicho que estabas llenísimo?»										
<p style="text-align: center;">¿Cómo se forma?</p> <p style="text-align: center;">presente de indicativo Verbo Haber + participio pasado del verbo principal</p>	<p style="text-align: center;">Verbo Haber presente de Indicativo</p> <p>Yo he Tú has Él/Ella/Usted ha Nosotros/Nosotras hemos Vosotros/Vosotras habéis Ellos/Ellas/Ustedes han</p>	<p style="text-align: center;">participio pasado</p> <p style="text-align: center;">Verbos Regulares</p> <p>cenar - cen+ado beber - beb+ido partir - part+ido</p>										
<p style="text-align: center;">participio pasado</p> <p style="text-align: center;">Verbos Irregulares</p> <table style="width: 100%; font-size: small;"> <tr> <td>ser > sido;</td> <td>escribir > escrito;</td> </tr> <tr> <td>abrir > abierto;</td> <td>volver > vuelto;</td> </tr> <tr> <td>poner > puesto;</td> <td>hacer > hecho;</td> </tr> <tr> <td>ver > visto;</td> <td>decir > dicho;</td> </tr> <tr> <td>romper > roto;</td> <td>...</td> </tr> </table>	ser > sido;	escribir > escrito;	abrir > abierto;	volver > vuelto;	poner > puesto;	hacer > hecho;	ver > visto;	decir > dicho;	romper > roto;	...	<p style="text-align: center;">Usos</p> <p>1 - Expresa un pasado reciente y no terminado.</p> <p style="text-align: center;">Hoy he desayunado cereales.</p> <p style="text-align: center;">Este verano hemos estado en Madrid.</p>	<p>2 - Expresa un pasado indeterminado, usado sin marcador temporal:</p> <p style="text-align: center;">He perdido el libro de español, no sé dónde.</p> <p style="text-align: center;">¿Cuándo ha llegado nuestro abuelo?</p>
ser > sido;	escribir > escrito;											
abrir > abierto;	volver > vuelto;											
poner > puesto;	hacer > hecho;											
ver > visto;	decir > dicho;											
romper > roto;	...											

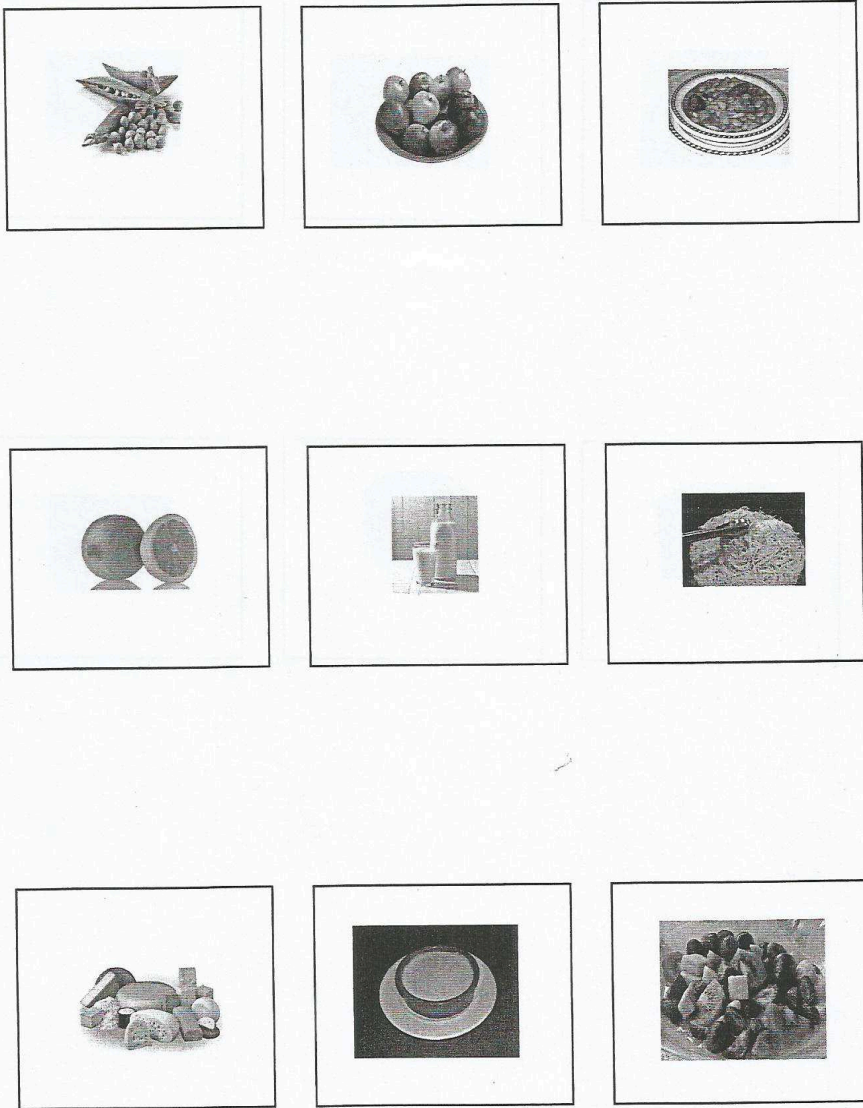
1

<p>3 - Se usa para contar y preguntar sobre experiencias personales, con marcadores como: ya, alguna vez, nunca...</p> <p style="text-align: center;">Ya he visto esa película tres veces.</p> <p style="text-align: center;">Nunca he viajado para tan lejos...</p>	<p style="text-align: center;">Marcadores temporales</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td>Hoy</td> <td>Esta noche</td> </tr> <tr> <td>Esta mañana</td> <td>Este año</td> </tr> <tr> <td>Esta semana</td> <td>Nunca</td> </tr> <tr> <td>Este lunes</td> <td>Siempre</td> </tr> <tr> <td>Este mes</td> <td>Ya</td> </tr> <tr> <td>Este sábado</td> <td>Últimamente</td> </tr> </table>	Hoy	Esta noche	Esta mañana	Este año	Esta semana	Nunca	Este lunes	Siempre	Este mes	Ya	Este sábado	Últimamente
Hoy	Esta noche												
Esta mañana	Este año												
Esta semana	Nunca												
Este lunes	Siempre												
Este mes	Ya												
Este sábado	Últimamente												

2

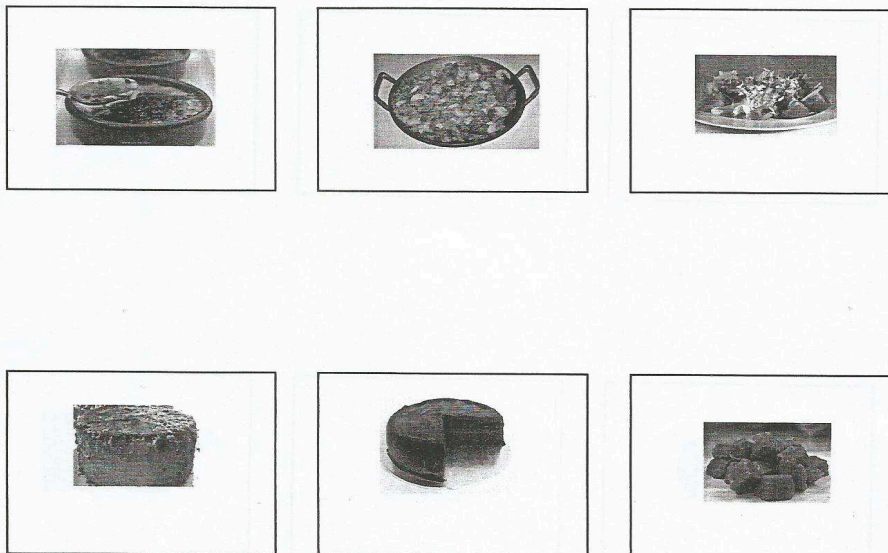
GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO

2012/2013
Fecha: __/__/2013



1

26-02-2013



Em síntese

O ensino de frases feitas em LE/L2 é fundamental, enriquecedor a nível linguístico e cultural. Concordamos com Serradilla Castaño (2000: 663) que afirma que se pode ensinar frases feitas aos alunos de um nível mais elementar, desde que sejam facultados aos alunos contextos autênticos.

As atividades dadas aos aprendentes devem ser adequadas ao seu nível de ensino, várias e diferentes de modo a explorar significados, conotações e contextos de uso, de acordo com García Muruais (1997: 365).

As atividades sobre frases feitas devem ser contextualizadas de maneira a permitir a retenção e a futura recuperação em novos contextos.

Conclusão

Ao concluirmos este relatório percebemos que o trabalho realizado revela a nossa preocupação como professora de línguas de estarmos sempre atualizados e informados no que diz respeito às exigências do mundo atual.

O aprendente de hoje será o utilizador de amanhã e este precisará de comunicar não só na sua língua materna como na língua da comunidade em que estiver inserido, assim o nosso caminho com os nossos alunos permitirá que estes percorram outros caminhos com outra segurança.

Esta preocupação levou-nos a descobrir a importância da inserção das frases feitas nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira, na medida em que estas unidades lexicais fazem parte da comunicação diária espanhola, tão únicas, ricas de significado e reveladoras da cultura da comunidade que as utiliza.

Para chegar ao conhecimento das frases feitas, foi necessário compreender vários conceitos desde a competência comunicativa, as várias subcompetências que se encontram na sua base, nomeadamente a lexical, que se inclui na competência linguística. Após o contacto com estes conhecimentos revelou ser preciso responder às questões: Quais os conteúdos léxico-semânticos a abordar para atingir a competência comunicativa? e Como seleccionar e graduar o léxico a trabalhar em sala de aula? A seguir à resposta a estas perguntas descobrimos que a diversidade de estratégias, de atividades e de procedimentos conduzem ao desenvolvimento da competência léxica e esta deve ser um objetivo específico do programa de ELE.

Partimos à descoberta das frases feitas e das atividades para as dar a conhecer aos alunos. Evidentemente, as possibilidades são vastíssimas neste campo, dependendo do nível de aprendizagem dos alunos, das suas necessidades e do professor.

Realizar este relatório foi enriquecedor a nível profissional e pessoal, despertou-nos para realidades diversas e descobrimos potencialidades em campos tão díspares, que pretendemos incluir na nossa profissão.

Bibliografia

Alonso, Rosario et Alii (2005): *Gramática Básica del Estudiante de español A1-B1* Difusión, Arroyo.

Castro, Francisca (2006): *Uso de la Gramática española intermedio*, (14ª reimpresión) Madrid, Edelsa.

- (2007): *Uso de la gramática española – elemental* (17º reimpresión). Madrid, Edelsa.

Cenoz, Jasone Iragui (2004): “El concepto de competencia comunicativa” In: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (diretores), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Espanol como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, págs 449 – 462.

Conselho da Europa (2001): *Quadro de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições Asa.

Diccionario Porto Editora de la Lengua Española, Vox (2007): Barcelona, Porto Editora.

García Calviño, Juan Manuel; Ferreira Montero, Hélder Julio (2011): *Dudas y obstáculos en el aprendizaje de ELE: el léxico*. Coordinación editorial: José Suárez-Inclán García de la Peña. Brasília, DF. Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica. Colección Complementos; Serie Didáctica.

García, Juliana Ortega et Alii (1998): *Vox in ¿Preparados? ¿Listos? ¡Ya!*, Ministério da Educação, Lisboa.

García Muruais, María Teresa, (1997): “Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase E/LE”. ASELE. Actas VIII Congresso Internacional de Asele

La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del Pasado al Futuro. Alcalá de Henares. Centro Virtual Cervantes. 363 – 369.

GASPAR, Ricardo Miguel Duarte (2012): *Ensinar o Léxico Espanhol a Aprendentes de Língua Materna Portuguesa: Proposta Metodológica para o Ensino de Espanhol Língua Estrangeira*. Universidade da Beira Interior, Doutoramento em Letras - Linguística (orientação: Paulo Osório).

Gómez Molina, José Ramón (1997): “El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica”, REALE, 7, 1997, págs. 69- 93.

- (2004a): “La subcompetencia léxico-semántica”, In: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (directores), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Espanol como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* págs. 491- 508.

- (2004b): “Los contenidos léxico-semánticos”, In: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (directores), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Espanol como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, págs. 789-808.

González, Cristina González et Alii (2008): *Materiales didácticos para la enseñanza de Español*, Coordinación editorial Pilar Iglesias Aparicio, Elena Esperanza Haz Gómez. Brasília, DF: Educación (Colección complementos.Série didáctica).

Higueras, Marta, (1997): “Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros.” REALE, 8, 1997, 8, págs. 35-49.

- (2009): *Didáctica del Español como lengua extranjera*. Expolingua 1996monográficos marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9.

- (2008): *Nuevas técnicas para enseñar léxico*. V Encuentro Práctico de profesores de ELE Wurzburg.

Hymes, D.H. (1972): *On communicative Competence*, In: J.B. Pride and J.Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, págs 269-293 (Part 2).

Buesco, Isabel, Gomez, Raquel et Alii, (2007a): *Prisma comienza nivel A1*. Edinumen.

- (2007b): *Prisma Comienza*. Madrid: Editorial Edinumen.

Buendía, María Cristina et Alii (2005): *Prisma de ejercicios nivel B* progresa. Edinumen.

- (2007a): *Prisma progresa nivel B1*. Edinumen.

Blanco, Margarita et alii, (2005): *Prisma consolida nivel C1*. Edinumen.

Pacheco, Luísa (2011): *Mi Gramática Práctica 1– 7º ano*. Maia. Areal Editores.

(2012a): *Mi Gramática Práctica 2 – 8º ano*. Maia. Areal Editores.

Pacheco, Luísa y Barbosa, Maria José (2012): *¡Ahora español!*1, Areal Editores.

Pino, Manuel del Morgádez et Alii (2012): *Español 3, nivel elemental III*, Porto Editora.

- (2012a): *Español 3, nivel elemental III*, Libro de ejercicios. Porto Editora.

Pizzarro, Edna Gisela (2007): “Orientaciones para la enseñanza de ELE : más de 100 actividades para dinamizar la clase de español”, Edna Gisela Pizzarro. Marisa do Carmo Silva. Brasília, DF : Consejería de Educación, de la Embajada de España (Colección complementos. Série Didáctica).

Serradilla Castaño, Ana, (2000): “La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula.” ASELE. Actas XI Congreso Internacional de ASELE ¿Qué Español Enseñar? Zaragoza. Centro virtual de Cervantes 657- 664.

Silva, Augusto Soares, (2004): “Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva”, in Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.), *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Coimbra: Almedina, vol. I.

Tricomi, Elizabeth Taylor (1986): *Krashen's second-language acquisition theory and the teaching of edited american english*. Journal of bBasic Writting, Vol. 5, No.2.

Virardi, Flor Janeth Adriana Arvelo (2012): “Sazona tu vocabulario”, IX Encuentro práctico de ELE/I.C. Nápoles.

Willis, Dave (1990): *The lexical Syllabus a new approach to language teaching*, Collins ELT. London and Glasgow.

Webgrafia

<http://blogs.20minutos.es/errores-y-erratas/2012/07/23/los-peligros-de-una-mala-traduccion/comment-page-1/> [consultado em 04-09-2014, às 16h]

<http://www.bomespanhol.com.br/gramatica/ortografia/heterossemanticos> [consultado em 04-09-2014, às 16h]

<http://www.camposmelo.pt/> [consultado em 05-10-2013, às 16 horas]

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades/ave/aveteca.htm> [consultado em 28-09-2014, às 18h]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm [consultado em 10-10-2013, às 00:45]

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE, *enfoque natural*, [consultado em 07-08-2014, às 15:50]

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE, *enfoque lexical*, [consultado em 07-08-2014, às 15:55]

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE, *método natural*, [consultado em 07-08-2014, às 16h]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm [consultado em 16-10-2013, às 17h]

http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf [consultado em 10-09-2014, às 10:52]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/falsosamigos.htm [consultado em 04-09-2014, às 14:20]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/gomez.htm *El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica*, Gómez Molina, José Ramón [consultado em 01 -09-2014, às 10]

http://cvc.cervantes.es/diccionario/terminosclave/ELE/metodo_natural/, [consultado em 07-08-2014, às 16h]

http://www1.ci.uc.pt/celga/membros/docs/textos_pdf/o_lexico.pdf *O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais*, Graça Rio-Torto. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas (ILLP); Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra) [consultado em 05-09-2014, às 12)]

http://criticanarede.com/fil_chomsky.html [consultado em 16-10-2013, às 19:10]

<http://dge.mec.pt/metascurriculares/> Helena C. Buescu, José Morais, Maria Regina Rocha, Violante F. (2012) In: “*Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*” Ministério da Educação [consultado em 07-09-2013, às 15]

<http://www.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Paginas/RelatórioTLEBS.aspx> [consultado em 10-10-2013, às 10:20]

<http://dicasespanhol.wordpress.com/> [consultado em 22-09-2014, às 22:30]

[http://dicionárioPriberam da Língua Portuguesa, 2008-2013](http://dicionárioPriberam.da.Língua.Portuguesa,2008-2013) [consultado em 04-09-2014, às 12:25 e 07-08-2014, às 17:37]

<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british> [consultado em 04-09-2014, às 16]

http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/T/Tavolo.shtml [consultado em 04-09-2014, às 16:15]

http://docs.paginas.sapo.pt/lingua_portuguesa/ Dicionário Terminológico.pdf
[consultado em 09 -10-2013, às 23:25]

http://ec.europa.eu/translation/bulletins/folha/folha23_lista_pt-es.pdf [consultado em 04-09-2014, às 15h]

<http://www.elearnspanishlanguage.com/vocabulary/falsosamigos.html/> [consultado em 04-09-2014, às 16h]

<http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf> *Nuevas técnicas para enseñar léxico - Encuentro Práctico* [consultado em 07-09-2014, às 14h]

<http://www.encuentro-practico.com/pdf10/lexico-ELE.pdf> *El tratamiento del léxico en el aula de ELE* [consultado em 06-09-2013, às 15h]

<http://www.E-dicionário de termos literários de Carlos Ceia> [consultado em 05-09-2014, às 16:30, às 18h]

<http://www.E-Dicionário de Termos Literários, de Carlos Ceia. Alessandra Vieira> [consultado em 05-09-2014, às 9:40]

<http://falsosamigos.com/page/7/> [consultado em 04-09-2014, às 12h]

[http://www.hetutors.com/uploads/schmitt-n-\(2010\)-key-issues-in-teaching-and-learning vocabulary](http://www.hetutors.com/uploads/schmitt-n-(2010)-key-issues-in-teaching-and-learning-vocabulary) [consultado em 01-08-2014, às 14:30]

[http://www.las unidades léxicas en Español](http://www.las-unidades-léxicas-en-Español), José Ramón Gómez Molina, publicado em 2004, *Carabela* 56, 27-50 [consultado em 08-09-2014, às 14:30]

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8963.pdf> *O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2* (Alemão)¹. Ana Maria Bernardo

am.bernardo@fcsh.unl.pt. Universidade Nova de Lisboa [consultado em 14-09-2014, às 10h]

<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996-higueras.pdf> *Aprender e ensinar léxico*, [consultado em 07-09-2014, às 14:30]

http://www.mecd.gob.es/dctm/.../2007_redELE_9_02Iruela.pdf [consultado em 05-09-2014, às 15]

[http://www.mecd.gob.es/dms-static/7422b4c5-694a\(...\)](http://www.mecd.gob.es/dms-static/7422b4c5-694a(...)) Hidalgo, María Maroto, *Los alimentos actividades de ELE para la enseñanza de léxico a niños y niñas* [consultado em 05-09-2013, às 15]

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_06/2006_redELE_6_07Ibanez.pdf?documentId=0901e72b80df9f40 *Actividades lúdicas para trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos en el aula de ELE* [consultado em 20-09-2013, às 15]

<http://www.priberam.pt/DLPO/> "denotação", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [consultado em 05-09-2014, às 00:30]

http://pucrs.br/edilpucrs/onlineIXsemanadeletras/lin/Larissa_Pontes_Hubner.pdf 2009 *Expresiones idiomáticas en las clases de español* [consultado em 07-08-2014, às 18h].

<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>, [consultado em 4-09-2014, às 12:30 (mesa) e 12:35 (tabla)]

<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>, [consultado em 07-08-2014, às 17:25]

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-Red-Ele/revista/2007_redELE_9_02Iruela.pdf *¿Qué es la pronunciación?* [consultado em 17-08-2014, às 17h]

http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf [consultado em 16-10-2013, às 18: 30]

Anexos

Anexo 1:

Tabela comparativa das várias competências do modelo de Canale e Swain (p. 13).

Competência gramatical	Competência sociolinguística	Competência estratégica
<p>Conhecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elementos léxicos; • regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. <p>Capacidade para compreender e exprimir com exatidão o significado literal dos enunciados.</p>	<p>Saber usar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • normas de uso e as normas de discurso para interpretar os enunciados no seu significado social. • regras socioculturais de uso e modo como se produzem os enunciados e se compreendem. • registos linguísticos de acordo com a situação comunicacional e os interlocutores presentes. <p>Em 1983, Canale redefiniu o conceito de competência sociolinguística:</p> <p>"La competencia socio-lingüística incluye las reglas socioculturales y, por lo tanto, se trata de producir y comprender los enunciados Cenoz (2004: 454) «de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción» (Canale, 1983: 7).</p>	<p>Inclui as estratégias de comunicação verbais e não verbais, necessárias quando existem falhas na comunicação: "(...) para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente." (Canale y Swain, 1980: 30).</p> <p>Em 1983, Canale acrescentou as estratégias de comunicação utilizadas para permitir o efeito retórico dos enunciados.</p>

Anexo 2:

Tabela onde cada competência é descrita com base no modelo de Bachman (p. 14).

Competência organizativa	Competência pragmática
<p>Inclui as capacidades relacionadas com a estrutura formal da língua:</p> <p>- "Produção/reconhecimento de frases gramaticalmente corretas, não só ao nível do conteúdo proposicional como da organização das mesmas num texto." (Bachman, 1990: 87).</p>	<p>Esta competência revela a relação entre os signos e os referentes e a relação existente entre os utilizadores da língua e o contexto comunicacional.</p>
<p>Competência gramatical</p> <p>- Conceito semelhante ao proposto por Canale e Swain em 1980.</p>	<p>Competência ilocutiva</p> <p>- Analisa se o enunciado é ou não aceitável, na sua relação com o ato de fala ou a função da linguagem desejada.</p> <p>"Se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados. Se distinguen funciones ideativas, manipulativas, heurísticas e imaginativas." Cenoz Iragui, 2004:456</p>
<p>Competência textual</p> <p>- Bachman parte do conceito de competência discursiva de Canale - conhecimento das regras para unir os enunciados de modo a formarem um texto-acrescentando-lhe a organização retórica e a</p>	<p>Competência sociolinguística</p> <p>- Refere-se à caracterização das condições que determinam quais são os enunciados apropriados em determinadas situações e determinam o registo, a variedade dialetal e as referências</p>

<p>coesão.</p> <ul style="list-style-type: none">- coesão: marcas semânticas (referência, elipse, coesão léxica).- organização retórica - narração, descrição, comparação, entre outros aspetos.	<p>culturais.</p> <p>Conceito semelhante ao proposto por Canale e Swain em 1980.</p>
<p>As capacidades desta competência referem-se à organização dos sinais linguísticos, utilizados na comunicação e ao modo como são utilizados para se referirem a pessoas, objetos, ideias e sentimentos.</p>	

Anexo 3:

Tabela comparativa das diversas competências presentes no modelo de Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell (p. 15)

Competência discursiva	<p>Esta competência diz respeito à seleção e organização das palavras, estrutura de frases e enunciados para elaborar um texto unificado, tanto oral como escrito. Assim, encontramos: coesão, deixis, coerência, estrutura genérica conversacional, inerente à alternância de interlocutores.</p>
Competência linguística	<p>Semelhante ao conceito de competência gramatical apresentado por Canale e Swain (1980).</p> <p>Ao usar o termo <i>competência linguística</i> os investigadores pretendem:</p> <p>"El uso del término «competencia lingüística» en vez del de «competencia gramatical» se debe al deseo de indicar explícitamente la inclusión en este componente del léxico y la fonología además de la gramática." Cenoz Iragui (2004: 457)</p>
Competência acional	<p>Esta competência também é conhecida por pragmática ou ilocutiva.</p> <p>É definida como sendo: "la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas" (Celce-Murcia, Dornyei e Thurrell, 1995: 17).</p> <p>Incluem-se nesta competência o conhecimento das funções da linguagem e dos atos de fala, aproximando-se do conceito de competência ilocutiva de Bachman (1990) e do conceito de competência funcional de Bachman e Palmer (1996).</p>

Competência sociocultural	<p>A competência sociocultural relaciona-se com o conhecimento que o falante possui para expressar enunciados de forma apropriada, relativamente ao contexto sociocultural da comunicação.⁶⁸</p> <p>O conceito desta competência aproxima-se da competência sociolinguística de modelos anteriores, mas os seus componentes são descritos com mais pormenor.</p>
Competência estratégica	<p>Esta competência diz respeito às estratégias da comunicação. Os investigadores deste modelo sublinham as estratégias de interação, que incluem estratégias para comprovar a compreensão do interlocutor ou pedir-lhe ajuda.</p>

⁶⁸ "Los componentes de la competencia sociocultural incluyen los factores del contexto social (variables de los participantes y variables situacionales, etc.), factores estilísticos (convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.), factores culturales (conocimiento de la forma de vida en la comunidad, conocimiento de diferencias regionales, etc.), factores de comunicación no verbal (por ejemplo gestos, uso del espacio, etc.). " (Cenoz Irigui, 2004: 457).

Anexo 4:

Tabela descritiva das várias competências linguísticas com base no QCERL, 2001
(p. 21).

Competência linguística				
lexical	gramatical	semântica	fonológica	ortográfica
<p>Elementos lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expresiones fijas</i> (palavras usadas e aprendidas como conjuntos): <ul style="list-style-type: none"> - <i>expresiones hechas</i>, tais como os provérbios, os arcaísmos e as saudações, entre outras; - <i>expresiones idiomáticas</i>: <ul style="list-style-type: none"> - metáforas cristalizadas (por exemplo: "Los ojos son dos luceros", "Foi sol de pouca dura") - <i>Intensificadores</i>: "Branco como a neve" (= puro) - <i>estructuras fijas</i>: "¿Por favor, puede decirme...?" - <i>outras expresiones fijas</i>: verbais (<i>soñar con; llamar a</i>) - <i>combinatorias fijas</i>: (cometer um erro; fazer/proferir um discurso...) • <i>Palabras aisladas</i> <i>Polissemia</i> das palavras isoladas, das classes abortas (nome, adjetivo, verbo, advérbio) "Estou sem cabeça..."; "Dai-me a cabeça do dedo mindinho." <p>Conjuntos lexicais fechados (dias da semana, meses do ano, pesos e medidas, etc)</p>	<p>A descrição da organização gramatical envolve a especificação de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>elementos</i>, p. ex.: morfemas, raízes, afixos (prefixos, sufixos e infixos); palavras, <i>categorías</i> p. ex.: número, caso, género; concreto/abstrato/contável/não-contável (massivo); • (in)transitivo/voz ativa/passiva; tempo passado/presente/futuro; aspecto (im)perfectivo/progressivo; • <i>clases</i>, p. ex.: conjugações; declinações; classes abertas: nomes, verbos, adjetivos, advérbios; classes fechadas; • <i>estructuras</i>, p. ex.: palavras complexas e compostas <p>sintagmas: (sintagma nominal, sintagma verbal, etc.) orações: (principal ou subordinante/subordinada, coordenada) frases: (simples, complexas).</p> <p><i>procesos</i> (descriptivos) p. ex.: nominalização; afixação; gradação</p> <p><i>relaciones</i> p. ex.: regência; concordância; valência.</p> <p>A <i>morfología</i> trata da estrutura interna das palavras. As palavras podem ser analisadas em morfemas, classificados em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • raízes ou radicais; • afixos (prefixos, sufixos, infixos), incluindo: <p>afixos derivacionais (p. ex.: <i>re-</i>, <i>des-</i>, <i>mente</i>);</p> <p>afixos flexionais (p. ex.: <i>-am</i>, <i>-o-</i>, <i>-inho</i>).</p> <p>A <i>formación de palabras</i>:</p> <p>As palavras podem ser classificadas em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • palavras simples [contendo apenas uma raiz (com significado lexical), p. ex.: <i>seis</i>, <i>ahuro</i>, <i>café</i>, <i>belo</i>]; <p>• palavras complexas (raiz + afixos, por ex.:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>relación de la palabra con el contexto geral</i>: referência; conotação; marcadores de noções específicas de carácter geral; • <i>relaciones interlexicales</i>, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • sinonímia/antonímia; • hiperonímia e hiponímia; • holonímia e meronímia (relações de parte e todo); • equivalência em tradução, entre outras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades fonológicas (fonemas) da língua e a sua realização em contextos específicos (alófonos); • os traços fonéticos que distinguem os fonemas (traços distintivos, p. ex.: o vozeamento, o arredondamento, a nasalidade, a oclusão); • a composição fonética das palavras (estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavra, tons); • a fonética da frase (prosódia): acento de frase e ritmo; entoação; • redução fonética: redução vocálica; formas fracas e fortes; assimilação; • elisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • a forma das letras impressas e cursivas, tanto em maiúsculas, como em minúsculas; • a ortografia correcta das palavras, incluindo formas contraídas correntes, sinais de pontuação e os seus usos convencionais; • convenções tipográficas e variedades de tipos (tamanho, estilo); • sinais logográficos de uso corrente (p. ex.: @, &, \$, €, etc.); • a capacidade para entoação; • a capacidade para resolver ambiguidades (homónimos, ambiguidades sintáticas, etc.), em função do contexto.

<p>cafezinho, ironizar);</p> <ul style="list-style-type: none"> palavras compostas (contendo mais de uma raiz, p. ex.: <i>anglo-saxónico; guarda-chuva; amor-perfeito</i>). <p>A morfologia trata, ainda, de outros modos de modificar a forma das palavras, p. ex.:</p> <ul style="list-style-type: none"> as alternâncias vocálicas (p. ex.: <i>fuijo, foges</i>); modificações consonânticas (p. ex.: <i>perdes, perco</i>); formas irregulares (<i>faço, fiz</i>); supletivismo (<i>vou, tá, fud</i>); formas invariáveis (<i>lápis, cats, alferes</i>). <p>A morfologia trata da variação dos morfemas determinada pelo contexto fonético (p. ex.: <i>dão-no, fê-lo</i>) e das variações fonéticas determinadas pelo contexto morfológico (p. ex.: <i>cafezinho/cafinho/carrinho; cordialidade/solidariedade</i>).</p>		
<p>Elementos gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> Classes fechadas de palavras artigos; quantificadores; pronomes pessoais; pronomes interrogativos; preposições; verbos auxiliares; conjunções; entre outros. 	<p>A sintaxe trata da organização das palavras em frases, em função das categorias, dos elementos, das classes, das estruturas, dos processos e das relações envolvidas, muitas vezes apresentadas sob a forma de um conjunto de regras. A sintaxe da língua utilizada por um falante nativo adulto é extremamente complexa e largamente inconsciente.</p> <p>A capacidade de construir frases para produzir significado constitui um aspeto central da competência comunicativa.</p>	<p>Semântica gramatical trata do significado de elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais.</p> <p>Semântica pragmática trata de relações lógicas, tais como a implicação, a implicação estrita, a pressuposição, etc.</p>

Anexo 5: Aula de Espanhol I, 10.º ano, 19 de novembro de 2012

Unidade didática 4, 10º ano – Meios de Transporte



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO



2012/2013

Español I 10º BCD

Profesora orientadora: Sandra Espírito Santo

Profesora en prácticas: Lúcia Soeiro

Unidad 4

«La ciudad y los medios de transporte»



Plano de aula – Unidade 4 – Meios de Transporte



2012/2013

Espanol I Grupo 10^oBCD
 PLANTILLA DE CLASE OBSERVADA
 19 de noviembre de 2012

Objetivos	Contenidos			Actividades/ Metodologías	Materiales	Tiempo	Evaluación
	Léxicos	Culturales	Funcionales	Gramaticales			
Contactar con las ciudades españolas (seleccionadas)	Ciudad	Madrid	Pedir y dar información espacial.	Imperativo	PowerPoint Las ciudades	12	Puntualidad
Contactar con espacios madrileños	Expresiones coloquiales				PowerPoint Madrid	12	Observación directa
Aprender el vocabulario de la ciudad				Lectura y explotación de un texto	Texto: Manolito va al centro	20	Comportamiento
Contactar con algunas expresiones coloquiales				Resolución de una ficha de trabajo		8	Interés
Aprender las expresiones para dar y pedir direcciones				Visionado de un video en internet			Empeño
Aprender el imperativo (2 ^a persona)				Resolución de un crucigrama	VideoELE: «Lo que hay en mi barrio»	12	Participación oral
				Audición de un texto	Crucigrama	10	Registros escritos
				Resolución de una ficha de trabajo	Instrucciones	10	
				Registro escrito	Imperativo	10	

Referencias bibliográficas, electrónicas o cualquier otro tipo de recurso.
 Manual Pasapalabra 7; CD Audio Pasapalabra 7; Español II, Porto Editora; internet: videoELE; imágenes de ciudades españolas y de Madrid

ESPAÑOL, I

Unidad didáctica 4 – Medios de transporte

Identificación del plan - clase n.º 35 y 36

Identificación del grupo 10º BCD

Aula - 17

Fecha – 19 de noviembre de 2012

Sumario: Ciudades de España. Madrid. Vocabulario de la ciudad.

Pedir y dar información espacial.

Imperativo. Expresiones coloquiales.

Desarrollo de la clase

La profesora empezará la clase saludando a los alumnos, pasando lista y escribiendo la fecha y el número de la lección.

A continuación, la profesora presentará el primer PowerPoint (anexo 1) – Ciudades de España, conduciendo a los alumnos a conocer algunas capitales de algunas comunidades autónomas. Los alumnos rellenarán los huecos para descubrir los nombres de las ciudades. Después verán el PowerPoint sobre Madrid (anexo 2). La profesora llevará los alumnos a la descubierta de los lugares de la capital.

A continuación, los alumnos leerán el texto: «Manolito va al centro» (anexo 3) y, con la ayuda de la profesora, se hará una explotación de lo mismo, observando las expresiones coloquiales con las cuales rellenarán unos bocadillos. Los alumnos, con la ayuda de la profesora, descubrirán los significados de las expresiones. Después, los alumnos contactarán con el vocabulario de la ciudad a través de un comic, unos bocadillos, un crucigrama (anexo 4) y un video del internet. Los alumnos escribirán en su cuaderno el vocabulario presente en el video.

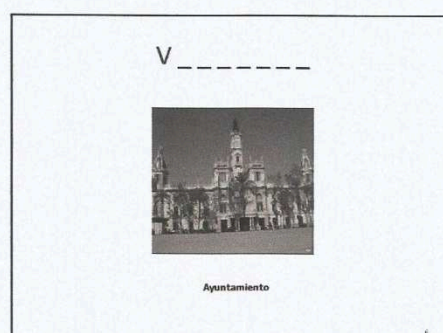
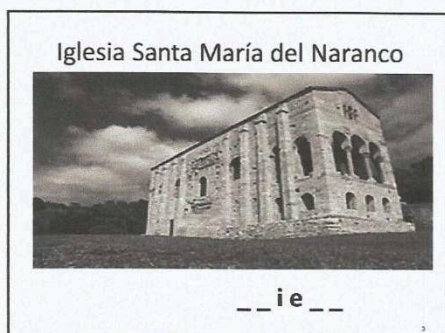
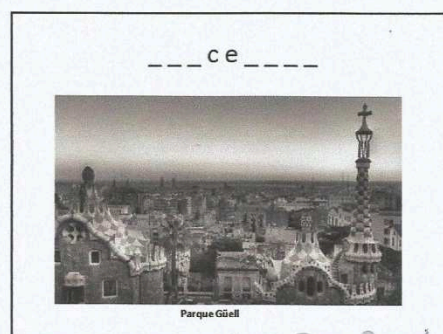
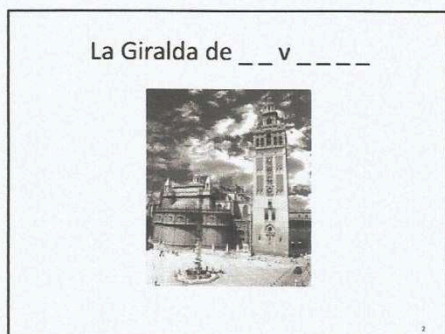
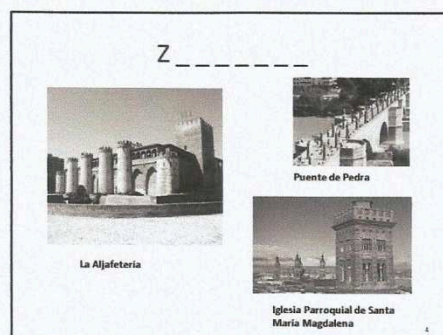
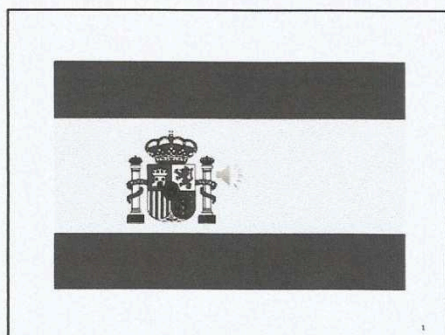
En este momento, la profesora distribuirá la última ficha de trabajo del aula (anexo 5). Los alumnos contactarán con las expresiones que se utilizan para pedir y/o dar informaciones espaciales, con recurso a la ficha de trabajo y un ejercicio de la

«Escola Virtual» y con el Imperativo – 2º persona del singular. Los alumnos harán un ejercicio práctico con el imperativo.



Al final de la clase se escribirá el sumario.

Anexo 1 – Powerpoint *Cidades Espanholas*

Paco de Lucia – Concierto De Aranjuez Adagio.mp3



S _ _ _ _ _ de C _ _ _ _ _



Catedral de _____


7

Comunidades Autónomas
de España




10

_ _ || _ _ _





Islas Baleares



Castillo de Bellver

8

_ o _ e _ o


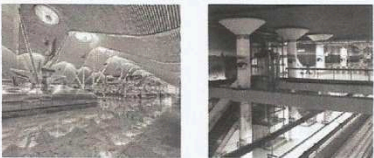

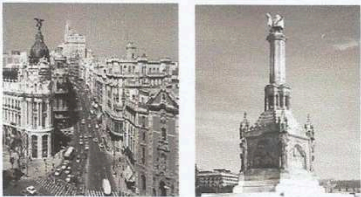

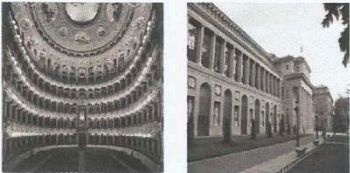


Catedral

Alcazar de _____

9

Anexo 2 – Powerpoint *Madrid*

 <p>1</p>	<p>Aeropuerto de Barajas Metro de Madrid</p>  <p>4</p>
<p>Puerta del Sol</p>  <p>2</p>	<p>Gran Vía Plaza de Colón</p>  <p>5</p>
<p>Estación de Atocha</p>  <p>3</p>	<p>Teatro Monumental Museo del Prado</p>  <p>6</p>

Estadio Santiago Bernabéu



José Mourinho

7

Madrid

Capital de España

10

Jardín de Sabatini

Jardines

Zoo Aquarium de Madrid



Real Jardín Botánico

Jardín del Retiro

6

Palacio de Zarzuela



9

Anexo 3 - «Manolito va al centro»



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO



2012/2013

Nombre y apellidos _____ Nº: ____ Fecha: __/__/2012

Español I

Ficha informativa y de trabajo

«Manolito va al centro»

En mi barrio, que es Carabanchel, hay de todo. Hay una cárcel, autobuses, niños, presos, madres, drogadictos y panaderías, pero no hay cuernos para las trencas, así que mi abuelo Nicolás y yo cogimos el metro para ir al centro.



Mi madre nos había mandado a Pontejos, que es una tienda que hay en la Puerta del Sol, donde van todas las madres del mundo mundial a comprar botones, cremalleras, agujas y cuernos.

Cuando tuvimos el cuerno en nuestro poder, dijo mi abuelo:

-Ya hemos cumplido con nuestras obligaciones; ahora vamos a darnos un garbeo por la Gran Vía, Manolito. (...) Te voy

a comprar una hamburguesa para que luego tu madre no diga que te mato de hambre.

Me compró una hamburguesa y él se pidió tres helados, dos para él y uno para mí, que estoy un poco gordo. Y yo pensé: «Cómo mola, cómo mola el mundo, la bola del mundo cómo mola.»

Mi abuelo levantó la mano en plena Gran Vía para coger un taxi porque ya era supertarde. Seguro que ya había terminado la segunda edición del telediario. Paró un taxi y le dijo al taxista:

- Mire, vamos a Carabanchel Alto. ¿Usted cree que tenemos suficiente con seiscientas pesetas?

Y el taxista contestó:

- Pues no, eso está en el quinto pino.

El taxista no quiso llevarnos y tampoco quiso despedirse. Hay personas que se enfadan sólo porque les haces una pregunta de nada, hay personas en el mundo que tienen muy mala leche.

- Con lo de la hamburguesa nos hemos quedado con seiscientas pesetas peladas, Manolito.

El tío le echaba la culpa a mi hamburguesa, ya no se acordaba de que él se había zampado dos helados. Así que tuvimos que volver por donde habíamos venido, por el metro.

A mí me empezó a entrar mucho sueño y a mi abuelo le debía de pasar lo mismo, porque me dijo:

-Voy a echar una cabezada, Manolito, majó. Cuida tú de que no nos pasemos de parada.

Manolito Gafotas, Elvira Lindo (adaptado)

Expresiones coloquiales

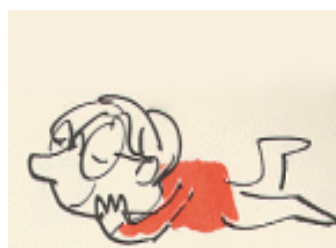
- 1- Copia del texto las expresiones coloquiales que has encontrado.



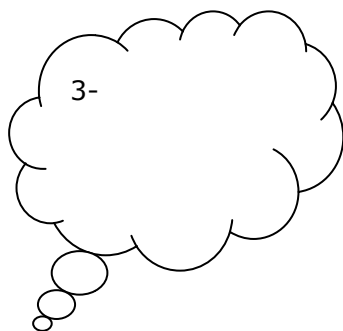
1-



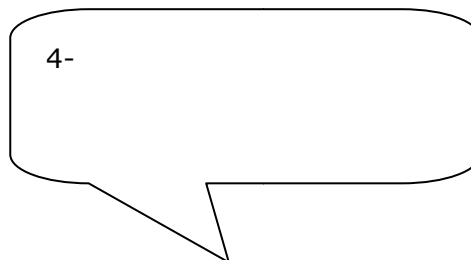
2-



3-



4-



5-



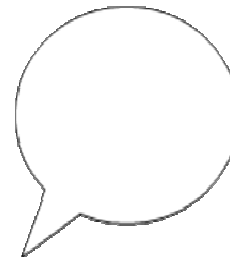
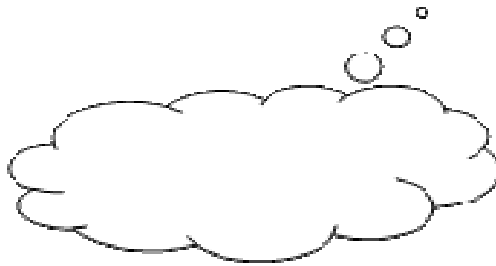
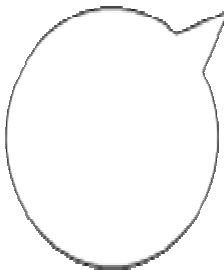
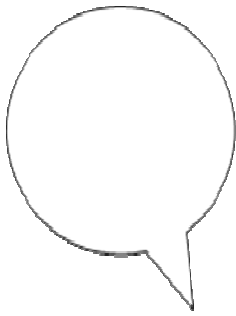
6-



2- Escribe en tu cuaderno el significado de las expresiones copiadas.

3- Rellena los bocadillos:

¿Qué hay en la ciudad?

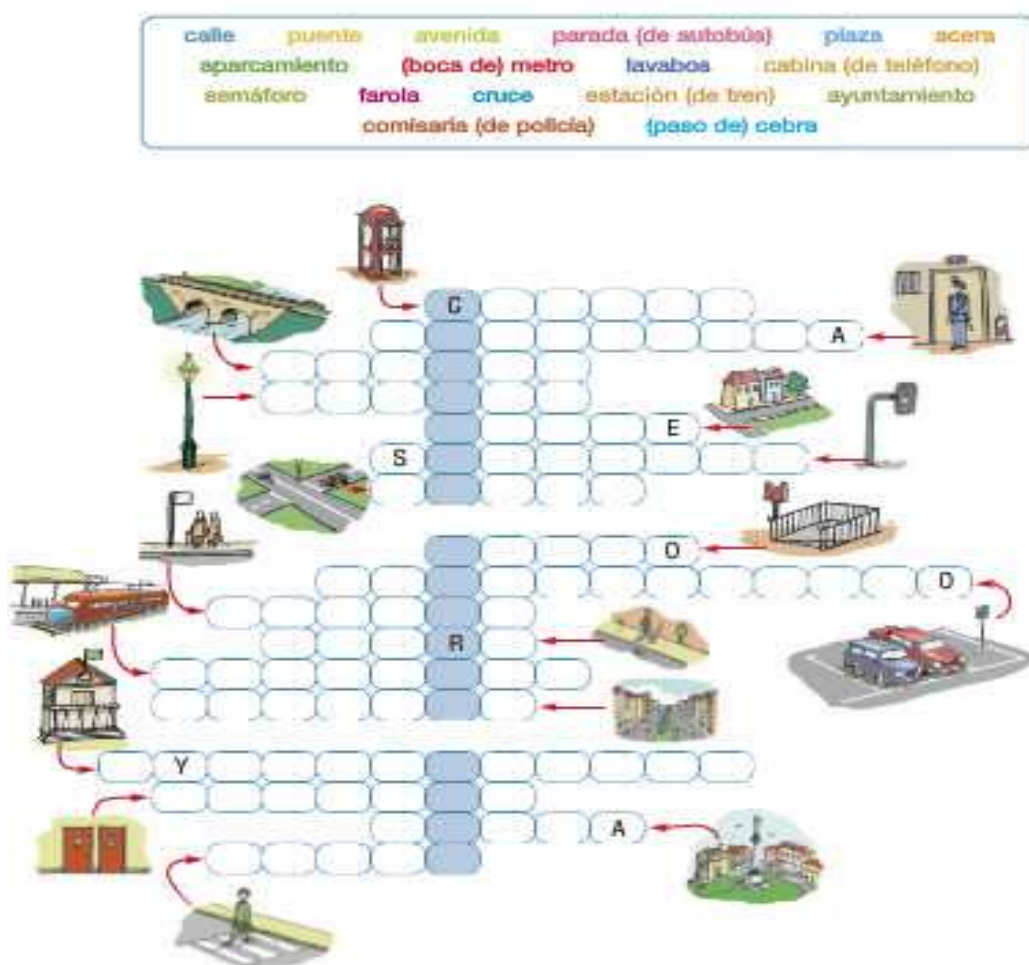


**2012/2013**

Español I

Ficha informativa y de trabajo

- 1- Resuelve este crucigrama con las palabras del cuadro, excepto las que están entre paréntesis. Al final descubre la frase escondida.



Nombre y apellidos _____ Nº: ____ Fecha: __/__/2012

Español I

Ficha informativa y de trabajo

- 1- Observa el dibujo y encuentra la traducción correcta de las siguientes expresiones:


a) Atravessa a rua

b) Vira à direita

c) Segue sempre em frente

d) Continúa até ao cruzamento



- 2-  Escucha y contesta (V) verdadero o (F) falso.

- a) ☐ La chica está buscando una estación de autobuses.
- b) ☐ La estación no está lejos del sitio donde están los jóvenes.
- c) ☐ Al pasar la catedral la calle se estrecha.
- d) ☐ Mientras el chico habla, la chica apunta las indicaciones.
- e) ☐ La estación está muy cerca del puente.

2.1- Escucha de nuevo y marca con un lápiz el itinerario que oyes.



3- La lista a continuación presenta algunos verbos utilizados para pedir y dar instrucciones.

Infinitivo	Imperativo
	Tú
Cruzar	Cruza
Girar	Gira
Llegar	Llega
Pasar	Pasa
Seguir	Sigue
Ver	Ve
Oír	Oye
Esperar	Espera
Tomar	Toma



¡Ahora tú!

La forma de Imperativo de *tú* coincide con la 3ª persona del singular del _____.

3.1- Escribe las «diez reglas de oro» que todos deberíamos cumplir para conseguir que nuestra ciudad fuera más agradable y segura.

- a) _____ (hablar) de manera cordial con tus vecinos.
- b) _____ (evitar) andar en coche, _____ (andar) a pie o en metro.
- c) Cuando vas por la calle, _____ (echar) los papeles en las papeleras.
- d) Si estás perdido(a) _____ (pedir) informaciones a los mayores.
- e) _____ (sonreír) a la gente con quien te cruzas en la calle.
- f) _____ (cruzar) las calles por los pasos de peatones y _____ (esperar) a que se encienda el verde en el semáforo.
- g) _____ (leer) la información turística sobre tu ciudad y _____ (visitar) los monumentos y puntos de interés.
- h) _____ (pasear) y _____ (jugar) con tus amigos en el parque de tu barrio.
- i) Si vives en las orillas, _____ (cuidar) a la playa manteniéndola limpia.
- j) _____ (informarse) sobre las actividades de ocio de tu barrio y _____ (participar) en las actividades o eventos organizados.

http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=7esp_515_07

Anexo 6: Aula de Espanhol III, 9º ano, dia 24 de abril, 2013

Capa da unidade 9 – 9º ano



2012/2013

Español III

9º A y 9º B

Unidad didáctica 9 - Caras vemos, corazones no sabemos


Profesora orientadora: Sandra Espírito Santo

Profesora en prácticas: Lúcia Soeiro

Profesor Doctor: Francisco Fidalgo



Plano de aula – Unidade 9 – Caras vemos, corazones no sabemos

<div>  <div> GOVERNO DE PORTUGAL </div> <div> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA </div> </div> <div> ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO </div> <div> 2012/2013 </div>						
<div> Español I Grupo 9º A y 9º B </div> <div> PLANTILLA DE CLASE OBSERVADA 24 de abril de 2013 </div>						
Objetivos	Contenidos		Actividades/ Metodologías	Materiales	Tiempo	Evaluación
	Léxicos	Gramaticales				
Aprender el nombre de personas famosas del mundo hispano	Personas famosas del mundo Hispano: Pedro Almodóvar; Penélope Cruz; Cervantes; Salvador Dalí; Picasso; Rafael Nadal Pablo Alborán; Shakira; Pablo Neruda; Miro; Alberto Contador;...		Visionado y explotación de algunas imágenes de personas de habla hispana famosas en el mundo.	Presentación Prezi «¿Los conocemos?» (Anexo 1)	20	Puntualidad
Conocer las actividades a las que se dedican o se dedicaban las personas famosas en el mundo hispano	Actividades a que se dedican o se dedicaban: Cine; Literatura; Pintura; Deporte...	Preterito imperfecto	Visionado de un vídeo «Carreras de aviones»	Cuaderno diario	10	Observación directa
Desarrollar la oralidad: comprensión y expresión.	Breve biografía de personas famosas del mundo Hispano: Pedro Almodóvar; Penélope Cruz; Cervantes; Salvador Dalí; Picasso; Rafael Nadal;...	Preterito indefinido	Lectura y explotación del «Carreras de aviones»	Vídeo «Carreras de aviones», de Agustín Inuela – <i>videolele</i> Anexo 2	15	Comportamiento
Repaso de los pretéritos de indicativo		Preterito perfecto	Registro escrito	Texto «Carreras de Aviones» (Anexo 3)	10	Interés
Visionar el vídeo «Carreras de aviones»		Preterito Pluscuamperfecto de indicativo	Participación en un juego «Presenta a tu persona famosa» con los contenidos estudiados en clase.	Ficha de trabajo «Carreras de aviones» (Anexo 4)	15	Empeño
Aprender la morfología y los usos del pretérito pluscuamperfecto de indicativo					10	Participación oral
Consolidar los contenidos estudiados				«Presenta a tu persona famosa» Anexo 5	10	Registros escritos

ESPAÑOL III

Unidad didáctica 9 - Caras vemos, corazones no sabemos

Identificación del plan - Lecciones n.º ____ y ____

Identificación del grupo 9º A y 9º B

Aula – 26

Fecha – 24 de abril de 2013



Sumario:

Personas famosas del mundo hispano.

Lectura y explotación del texto: «Carreras de aviones».

Pretérito pluscuamperfecto: morfología y usos. Ejercicios.

Desarrollo de la clase

La profesora empezará la clase saludando a los alumnos, pasando lista y escribiendo la fecha y el número de la lección.

3 min.

A continuación se visionará y explotará la presentación *Prezi* «¿Los conocemos?» (anexo 1) Mientras se visiona la presentación, la profesora preguntará a los alumnos si conocen a las personas en las imágenes. Según las respuestas de los alumnos, la profesora intentará que el grupo descubra quien son y sus breves biografías.

10 min.

10 min

El pretérito pluscuamperfecto será utilizado en estos breves textos biográficos. Se registrarán algunos de estos textos en la pizarra y en el cuaderno de los alumnos.

5 min

Luego se visionará y explotará el vídeo «Carreras de aviones», de Agustín Iruela (anexo 2). Los alumnos con la ayuda de la profesora descubrirán el nuevo tiempo de pretérito que estudiarán en clase. Los alumnos leerán la transcripción del texto «Carreras de aviones» (anexo 3) y comprenderán las diferencias entre los tiempos de pretérito en español. A continuación, rellenarán una tabla con las formas verbales presentes en el

8 min

5 min

10 min

texto (ficha de trabajo «Carreras de aviones», anexo 4). La profesora intentará que los alumnos descubran la morfología y los usos del pretérito pluscuamperfecto. En este momento, los alumnos conjugarán algunos verbos en el pretérito pluscuamperfecto (ejemplos: cantar, correr, salir, hacer, escribir, decir).	10 min
	15 min
Para repasar, el tema de la clase, los alumnos redactarán frases utilizando el pretérito pluscuamperfecto sobre cinco figuras del mundo hispano. Serán repartidas unas tarjetas (anexo 5 y 5a) con algunos aspectos biográficos sobre las personas elegidas. Estas frases se registrarán en los cuadernos diarios de los alumnos y serán leídas en voz alta.	10 min
Al final de la clase se escribirá el sumario.	4 min

Referencias bibliográficas, electrónicas o cualquier otro tipo de recurso:

Castro, Francisca (2007): *Uso de la gramática española – elemental* (17ª reimpresión). Madrid Edelsa.

Diccionario Porto Editora de la Lengua Española, (2007): Vox. Barcelona Porto Editora.

Pacheco, Luísa (2011): *Mi Gramática Práctica 1 – 7º ano*. Maia. Areal Editores.

Pacheco, Luísa (2012): *Mi Gramática Práctica 2 – 8º ano*. Maia. Areal Editores.

Pino, Manuel del Morgádez (2012): *Español 3, nivel elemental III* Porto Editora.

http://videoele.com/B1_Carreras_de_aviones.html, de Agustín Iruela.

<http://www.practicaespanol.com/es/ir--infinitivo/art/746/>.

<http://www.los-poetas.com/d/biocerva.htm>.

<http://www.ctv.es/USERS/ags/GAUDI.htm><http://www.ctv.es/USERS/ags/GAUDI.htm>.

<http://cvc.cervantes.es/actcult/audi/bassegoda.htm>.

<http://www.lecturalia.com/autor/5/gabriel-garcia-marquez>.

http://www.salvador-dali.org/dali/es_biografia.html.

<http://www.todomusica.org/santana/>.

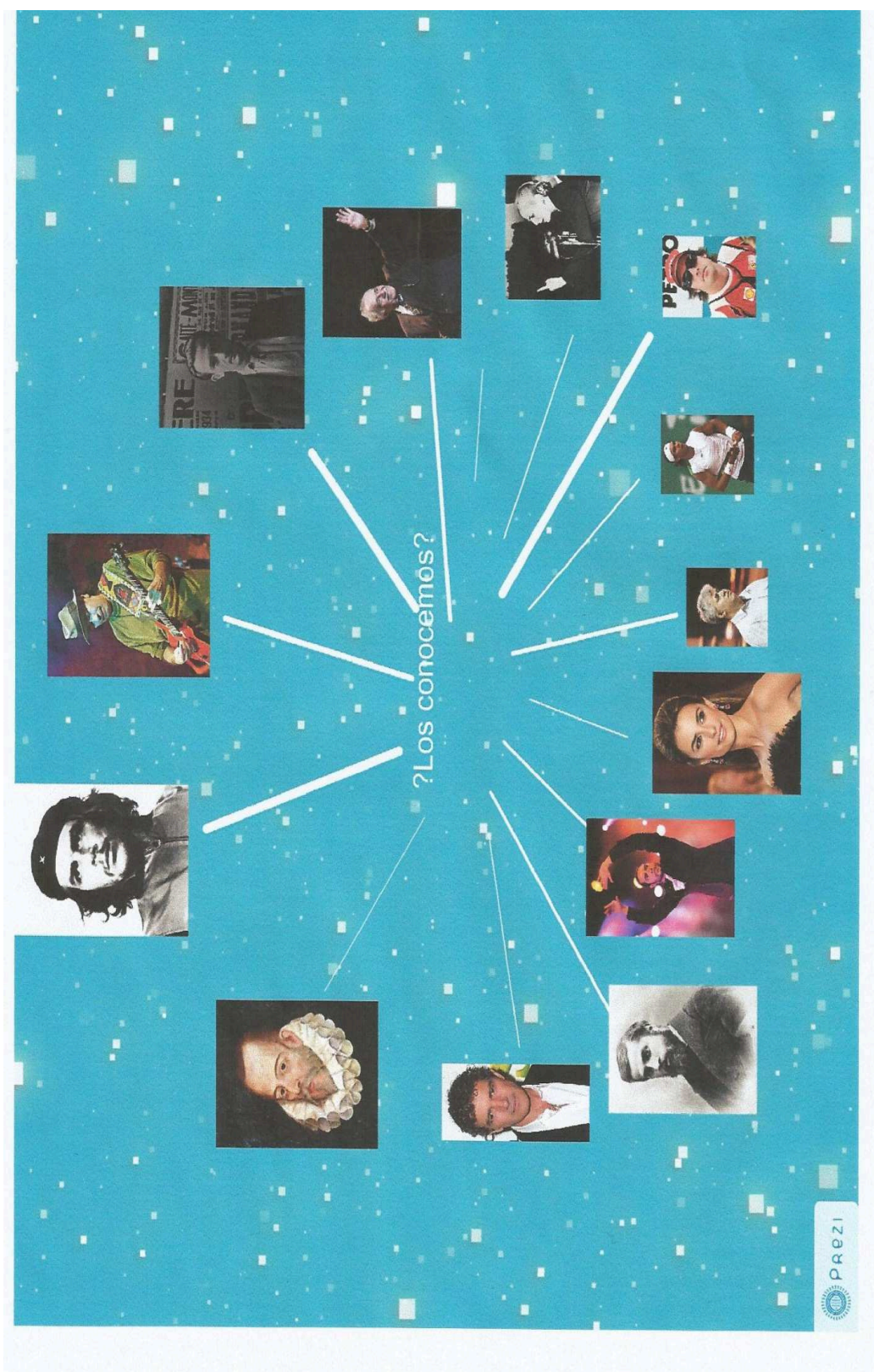
<http://hispanismo.org/cultura-general/8529-obras-de-gaudi.html>.

<http://www.pedroalmodovar.es/>.

<http://www.neruda.uchile.cl/>.

<http://www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda.html>.

Anexo 1 Presentación *Prezi* ¿Los conocemos?



Anexo 3 - «Carreras de aviones», de Agustín Iruela



2012/2013

Nombre: _____ N° ____ Grupo _____ Fecha: ____ / ____ /2013
Español III



Carreras de aviones

El viernes fui a pasear por la playa y vi que habían puesto unas torres en medio del agua. No sabía para qué servían esas torres de colores diferentes. No tenía ni idea.

Después vi unas gradas vacías. «Probablemente vayan a hacer un espectáculo», pensé. Había una cámara de televisión y una pantalla gigante. «Puede que hagan una competición», dije. En la pantalla ponía «Red Bull Air Race», pero yo no sabía qué quería decir. También había unos sillones blancos muy cómodos. «Probablemente venga gente importante», pensé. Vi que incluso habían construido una torre de control. «Es posible que haya aviones», dije.

No sabía qué estaban preparando, pero estaba claro que era algo importante. Luego vi que estaba cayendo un paracaidista que se había tirado desde un avión. Después aparecieron cinco helicópteros y estuvieron haciendo acrobacias. Nunca había visto nada parecido.

El domingo volví y me dieron este folleto. En ese momento lo comprendí todo. Se trataba de una competición que se celebra en varias ciudades. Los pilotos ya habían corrido este año en Abu Dhabi, San Diego, Ontario, Budapest y Porto. La carrera de Barcelona era la última de la competición. En el folleto también estaban los pilotos, el plano con el circuito que tenían que hacer los aviones y el horario de la competición.

En esta competición de aviones tienen que hacer un circuito a toda velocidad pasando por en medio de las torres y haciendo unos giros difícilísimos. Gana el que hace el recorrido en menos tiempo sin hacer fallos.

Cuando llegué la gente ya se había sentado en la arena de la playa. Había muchas más personas que cuando fui el viernes. En la pantalla gigante se podía ver en directo la carrera desde el punto de vista del piloto. Era espectacular ver los giros de los aviones en el aire. También se podía ver la cara del piloto mientras hacía acrobacias a todas velocidades.

Había miles de espectadores. Los organizadores también habían preparado un podio para entregar los trofeos a los ganadores.

Un locutor animaba a los espectadores mientras los pilotos competían:

«¡No veas como corres! Puertas que están en torno a 13 metros. Las puertas azules recuerden también tienen una envergadura tan sólo de ocho metros, eso es pasar muy cerquita. Y las puertas rojas, que hay que pasar con el avión a cuchillo, tienen una distancia de diez...»

Al final pusieron en la pantalla gigante la clasificación de los ocho mejores pilotos que habían participado. El inglés Paul Bonhomme ganó porque había sido el más rápido de todos.

In Carreras de aviones, de Agustín Iruela

Anexo 4 Ficha de trabajo: Carreras de aviones - los pretéritos



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO



2012/2013



Nombre: _____ N° ____ Grupo _____ Fecha: ____ / ____ /2013

Español III

Ficha de trabajo: Los pretéritos



«Carreras de aviones»

Pretérito			
Indefinido	Imperfecto	 _____	 _____
✱	✱	✱	✱
✱	✱	✱	✱
✱	✱	✱	✱
✱	✱	✱	✱
Marcadores temporales			

Presente de indicativo:
Presente de subjuntivo:
Perífrasis verbales:
Gerundio:
Infinitivo:

Anexo 4 a) - Ficha de trabalho: Carreras de aviones - los pretéritos



GOVERNO DE
PORTUGAL
ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA





2012/2013

Español I

Ficha de trabajo: Los pretéritos



«Carreras de aviones»

Pretérito			
Indefinido	Imperfecto	 Pluscuamperfecto	 Perfecto
✈ vi ✈ pensé ✈ dije ✈ aparecieron ✈ volví ✈ dieron ✈ comprendí ✈ llegué ✈ fui ✈ pusieron ✈ ganó	✈ sabía ✈ servían ✈ tenía ✈ había ✈ ponía ✈ sabía ✈ estaba ✈ era ✈ (se) trataba ✈ estaban ✈ tenían ✈ hacía ✈ animaba ✈ competían	✈ habían puesto ✈ habían construido ✈ había tirado ✈ había visto ✈ habían corrido ✈ había sentado ✈ habían preparado ✈ habían participado	✈ he visto ✈ he escuchado

Marcadores temporales			
«Después», «El domingo», Ayer, el otro día, el año pasado, durante dos años, ...	Todos los domingos, siempre, nunca, todas las noches, antes...	Cuando, antes, ya	Hoy, esta mañana, esta tarde, a las cuatro...

Presente de indicativo: «Puede», «es», «gana», «hace», «corres», «están»
Presente de subjuntivo: «hagan», «venga», «haya», «(se) celebra», «veas», «recuerden»
Perífrasis verbales: «Fui a pasear» «vayan a hacer» «estaban preparando», «estaba cayendo», «estuvieron haciendo» «tienen que hacer» «hay que pasar» (...)
Gerundio: «pasando», «haciendo»
Infinitivo: «Hacer», «ver», «entregar»

Anexo 5

Pablo Neruda

Escribe dos frases sobre Neruda en que utilices el pretérito pluscuamperfecto.

- ✍ Parral, 12 de julio de 1904 (**nacer**)
- ✍ Santiago, 23 de septiembre de 1973 (**morir**)
- ✍ poeta chileno, considerado entre los mejores y más influyentes artistas del siglo XX.
- ✍ Premio Nobel de la Literatura, en 1972.

(Escribir; Reconocer)

Antes de...

Cuando...

Alberto Contador

Escribe dos frases sobre **Alberto Contador** en que utilices el **pretérito pluscuamperfecto**.

Alberto Contador Velasco

- ✍ Madrid, 6 de diciembre de 1982 (**nacer**)
- ✍ ciclista español (**ser**)
- ✍ 2007— el Tour de Francia. (**ganar**)
- ✍ 2008— el Giro de Italia (**conseguir**)
- ✍ 2012— la Vuelta a España (**ganar**)
- ✍ Sus puntos fuertes: la escalada y el contrareloj (**destacar**)

Antes de...

Cuando...

Shakira

Escribe dos frases sobre Shakira en que utilices el pretérito pluscuamperfecto.

- ✍ Barranquilla, Colombia, 2 de febrero de 1977 (**nacer**)
- ✍ cantautora, bailarina, modelo, diseñadora de moda (**ser**)
- ✍ embajadora de buena voluntad de la UNICEF colombiana. (**Ser**)
- ✍ dos Premios Grammy y ocho Premios Grammy Latino. (**Ganar**)

(cantar, bailar, representar)

Antes de ...
Cuando ...

Miró

Escribe dos frases en que utilices el pretérito pluscuamperfecto.

- ✍ Joan Miró i Ferrà (Barcelona, 20 de abril de 1893 — (**nacer**)
 - ✍ Palma de Mallorca, 25 de diciembre de 1983) (**morir**)
 - ✍ pintor, escultor, grabador y ceramista español, considerado uno de los máximos representantes del surrealismo.
- (**Pintar; esculpir**)

Antes de...

Cuando...

Pablo Alborán

Escribe dos frases sobre Pablo Alborán en que utilices el pretérito pluscuamperfecto.

- ✍ Málaga, 31 de mayo de 1989 (**nacer**)
- ✍ Cantautor español (**ser**)
- ✍ 2010 — primer lanzamiento oficial «Solamente tú» (**lanzar**)
- ✍ 2011 — tres candidaturas a los premios Grammy Latinos (**obtener**)
- ✍ 2012 — disco *Tanto*, en 6 de noviembre (**estrenar**)

Antes de ...

Cuando...

24-04-2013

